This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

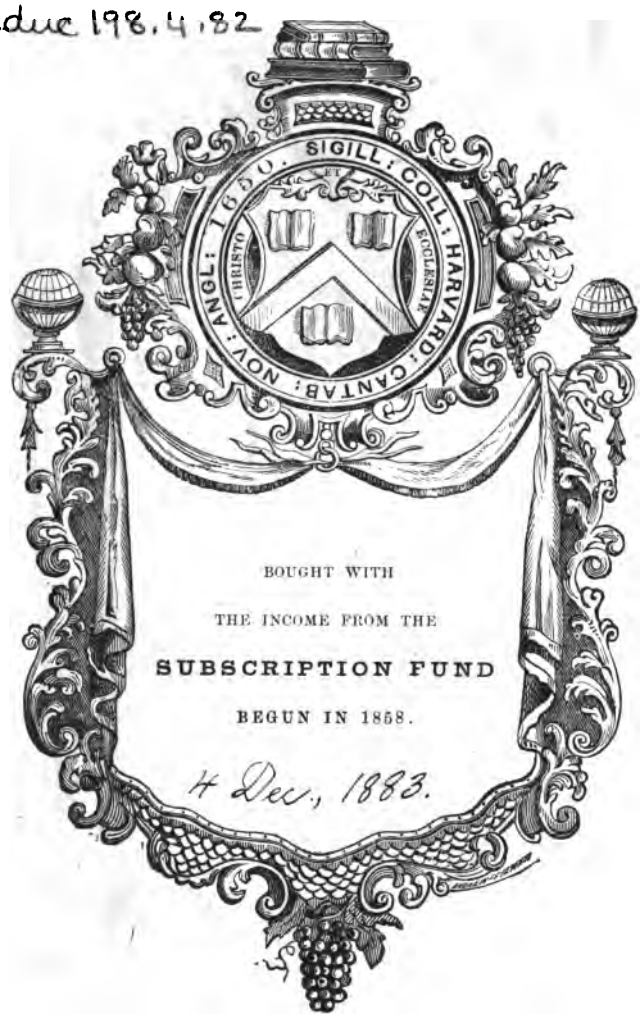
+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Educ
198
4.82

Educ 198.4.82



BOUGHT WITH

THE INCOME FROM THE

SUBSCRIPTION FUND

BEGUN IN 1858.

4 Dec., 1883.

In wieweit sind die

Herbart-Ziller-Stoy'schen

Didaktischen Grundsätze

für den

Unterricht an den höheren Schulen

zu verwerten?

Otto (Paul Martin)

Separatabdruck der Referate des Direktor Dr. Frick (Halle) und des Direktor Dr. Friedel (Stendal) zu den Verhandlungen der vierten Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen.

BERLIN

Weidmannsche Buchhandlung

1883.

~~IX, 1880~~
Educ 198.4.82

DEC 4 1883
Subscription fund.

Das für die diesjährige Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen gestellte Thema: In wie weit*) sind die Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? ist von der Mehrzahl der von den einzelnen Lehrerkollegien bestellten Referenten mit so lebendigem Interesse und in so eingehender, fruchtbarer Weise behandelt worden und hat auch in weiteren Lehrerkreisen in solchem Grade die Aufmerksamkeit erregt, dafs es wünschenswert erschien die Resultate dieser Verhandlungen allgemeiner und leichter zugänglich zu machen, als durch Aufnahme in die Sammlung der gesamten Konferenz-Verhandlungen. Da ferner der Unterzeichnete bei der Abfassung des Hauptreferats wie auch der Korreferent ihre eigene Auffassung möglichst wenig und dafür diejenige der Referenten desto häufiger haben reden lassen, so glaubt er durch Veranstaltung eines Sonder-Abdrucks diesen zahlreichen Mitarbeitern einen willkommenen Dienst zu erweisen.

Die mitgeteilteu Ausführungen derselben bestätigen es, dafs in immer weiteren Kreisen die Notwendigkeit einer rationellen Didaktik des höheren Unterrichts empfunden wird, sei es um Versäumtes nachzuholen, sei es um eine fruchtbare Lösung mancher hochwichtigen, gerade die Gegenwart bewegenden Schulfragen vorzubereiten. Dann aber läfst

*) So ist in der Gesamt-Ausgabe zu schreiben statt: „inwiefern"; der Fehler war bei der Korrektur übersehen worden.

die Thatsache, dafs die rationelle Didaktik nirgends bisher so energisch und systematisch gepflegt worden ist als von der Herbart-Ziller-Stoyschen Schule es geradezu als eine mindestens historische Pflicht erscheinen, die Arbeit derselben nicht länger zu ignorieren, sondern unbefangen zu prüfen.

Vielleicht ergeht es dann auch anderen so, wie einer grossen Zahl der Referenten, dafs die Vorurteile schwinden, eine unbefangene Würdigung aber zu der Überzeugung führt, „dafs dieser Didaktik noch ein anderer als nur ein historischer und zeitgeschichtlicher Wert zukommt, dafs sie Momente enthält, denen man einen bleibenden Wert wird zuerkennen müssen, dafs hier Schätze verborgen sind, die noch nicht genügend gekannt, gehoben, praktisch verwertet scheinen, leitende Gesichtspunkte, die gerade in der Gegenwart einen willkommenen Anhalt, eine erwünschte Stütze gewähren." (s. unten S. 88.)

Es wäre nicht das erste Mal, dafs der bleibende Gehalt in der Arbeit einer pädagogischen Gröfse erst so spät ein Allgemeingut würde. Auch die grofsen schöpferischen Grundgedanken Pestalozzi's sind recht eigentlich erst nach der Jubelfeier im Jahre 1846 in das pädagogische Allgemeinbewufstsein übergegangen und erst spät ist man dahin gelangt das Vorurteil gegen seine „didaktische Schablone" zu überwinden, welches die Schale für den Kern gehalten hatte. — Es ist Zeit uns darauf zu besinnen, dass Pestalozzi und Herbart auch für die höheren Schulen gelebt haben.

Dr. O. Frick.

Inhalts-Übersicht.

Vorbemerkungen.

1. Begrenzung des Themas.
2. Beseitigung irriger Voraussetzungen.

Würdigung der Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze unter dem Gesichtspunkte ihrer Verwendbarkeit im Unterricht der höheren Schulen.

1. Das Wesen des Interesses.
2. Vielseitiges Interesse.
3. (Gleichschwebendes) harmonisches Interesse.
4. Erziehender Unterricht.
5. Konzentration des Unterrichts.
   a. Der sogenannte „Gesinnungsunterricht" und die sogen. „Gesinnungsstoffe".
   b. Statik des Unterrichts.
6. Gliederung (Artikulation) des Unterrichts. Methodische Einheiten.
7. Die sogenannten Formalstufen.
   I. Vorbereitung. a. Bezeichnung des Ziels. b. Orientierende Vorbesprechung. Vorblick. (Analyse.)
   II. Synthese. (Darbietung.) a. Apperzeption. b. Reihenbildung.
   III. a. Assoziation. b. Vertiefung und Besinnung.
   IV. System. (Einordnung, Anordnung.)
   V. Funktion. (Anwendung. Übung des methodischen Denkens.)

Beispiel einer Gesamtbehandlung der 5 Formalstufen auf dem Grunde der fünften.

Praktische Folgerungen.

Referat.

(Dr. O. Frick, Direktor der Francke'schen Stiftungen zu Halle.)

Vorbemerkungen.

1. Begrenzung des Themas.

Dem Referenten ist möglichst grofse Kürze mit Rücksicht auf die Drucklegung zur Pflicht gemacht worden: eine mifsliche Aufgabe gegenüber den sehr umfangreichen und gehaltvollen Referaten und im Hinblick auf die durch fast alle Verhandlungen sich hindurchziehende Klage: es sei unmöglich, einem so allgemeinen, weitschichtigen Thema gerecht zu werden. Es wird mithin darauf ankommen, dafs wir das Thema möglichst eng begrenzen, uns in den Mitteilungen aus den Referaten auf das Instruktivste beschränken, endlich auch in unseren eigenen Ergänzungen und Ausführungen die knappste Zusammenfassung mafsgebend sein lassen.

Das Thema stellt sich unserer Auffassung nach durchaus auf den Boden der Praxis, welcher die Arbeit der Direktorenkonferenz zunächst dienen soll. Es kann nicht Aufgabe unserer Konferenz sein, in eine eingehende Kritik der spekulativen Grundlagen der Herbartschen Philosophie einzutreten, oder die Schriften der drei genannten Pädagogen ausführlich zu rezensieren; sondern nur um die eigentümlichen didaktischen Grundsätze dieser Schule handelt es sich und um ihre praktische Verwendbarkeit für den Unterricht in den höheren Schulen.

Die allgemeinen grundlegenden Erörterungen sind also nur soweit herbeizu ziehen, als es zum Verständnis und zur Begründung jener didaktischen Grundsätze unerläfslich ist. Die Kapitel von der Regierung und der Zucht sind nach dem Vorgang der meisten Referate von vornherein auszuschliefsen; ebenso aber auch die Kapitel der speziellen Pädagogik (zweite Abteilung bei Kern, Grundrifs der Pädagogik), also die Erörterungen über die Schule im allgemeinen, ihre Gattungen und die Organisation derselben. Wir beschränken uns auf diejenigen Punkte, die von Kern a. a. O. im ersten Abschnitt der allgemeinen Pädagogik über die Lehre vom Unterricht abgehandelt werden. Aber auch hier wiederum ist eine engere Begrenzung nötig. Das Thema verlangt nicht ausführliches Eingehen auf die Didaktik aller einzelnen Unterrichtsgegenstände, sondern nur eine Herausstellung und Prüfung der allgemeinen didaktischen Grundsätze; es erwartet endlich auch nicht eine eingehende Sichtung der didaktischen Grundsätze jedes Einzelnen der genannten Pädagogen nach- oder nebeneinander, sondern wir verstehen die Fassung des Themas so, dafs die ihnen gemeinsamen eigentümlichen didaktischen Grundsätze zusammengestellt werden sollen. Zillers pädagogische Lebensaufgabe ging darauf, die Herbartsche Didaktik im einzelnen auszubauen (die sogenannten 4 Formalstufen des Unterrichts) und hat sich besonders auf die beiden Punkte: Feststellung der kulturgeschichtlichen Stufen und Durchführung der Konzentration des Unterrichts (Gesinnungsunterricht) bezogen[1]); Stoy nimmt gerade diesen Punkten gegenüber einen viel freieren Standpunkt ein, lehnt z. B. eine strenge Durchführung des Gesinnungsunterrichtes ab und verlangt eine freiere Behandlung der Formalstufen. „Der erste vertritt mehr die idealistisch-kritisch-doktrinäre, der andere mehr die praktisch-nüchterne Seite der Herbartschen Grundsätze." (Rofsleben Ref.) Auch die Behandlung zahlreicher Einzelfragen wird durch die Beachtung dieses Unterschiedes vereinfacht, vornehmlich solcher, welche am häufigsten den Widerspruch der Lehrer an den höheren Schulen herausfordern (z. B. die

[1]) K. Just in den Jahrb. f. wiss. Pädag. 1882. S. 15.

Forderung, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Griechischen und zwar mit der Odyssee zu beginnen, von Herbart selbst schon modifiziert im Umrifs pädagogischer Vorlesungen § 283 d. 2. Ausg., von Ziller Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht S. 288 und Vorlesungen über allgemeine Pädagogik S. 131 u. 181 festgehalten, von Stoy aber aufgegeben; — sodann der nur Ziller (Vorl. S. 181) eigentümliche Vorschlag, mit demjenigen Latein zu beginnen, welches sich an die neuere Geschichte anschliefst und im modernen Leben fortdauert u. a. m.)

Eine solche Begrenzung des Themas wird auch dazu dienen, der letzten Forderung desselben gerecht zu werden, die den genannten Pädagogen gemeinsamen didaktischen Grundsätze darauf hin zu prüfen, inwieweit sie für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten sind, d. h. an den jetzt bestehenden ohne Umgestaltung der durch die Bestimmung vom 31. März 1882 gegebenen Organisation. Nur so können wir das Thema für unsere Praxis fruchtbar machen; wir haben der noch in einzelnen Referaten hervortretenden Neigung zu theoretischen Konstruktionen neuer Zukunftsorganisationen durchaus su entsagen. Das „inwieweit" giebt uns zugleich die Erlaubnis, in der Begründung einer ablehnenden und negativen Haltung kürzer zu sein, als in den positiven Darlegungen des praktisch Verwertbaren.

Freilich bringt diese Beschränkung des Themas dann mit sich, dafs unser Referat einer grofsen Zahl der eingelieferten Einzelreferate nicht ganz gerecht werden kann; denn alle die von uns soeben ausgeschiedenen Punkte kommen in einer Anzahl von Referaten, einzelne fast ausschliefslich in ihnen zur Behandlung und zwar nicht selten in so gründlicher und gehaltvoller Weise (z. B. die allgemeine philosophische Grundlegung der Herbart-Ziller-Stoyschen Pädagogik in dem Referat des Realgymnasium zu Erfurt), dass es rücksichtslos erscheinen mag, wenn davon kein eingehender Gebrauch an dieser Stelle gemacht wird. Doch ist die von uns motivierte Abgrenzung des Themas keine willkürliche, sondern wir befinden uns darin im Einklang mit der weitaus gröfsten Zahl der Referate und vor allem auch der Konferenz-Verhandlungen.

Andrerseits erfährt das Thema eine Erweiterung, wenn, wie von der Mehrzahl der Referate geschieht, der Grundrifs der Pädagogik von Kern und die Arbeiten von O. Willmann[2]) herbeigezogen werden. Die Beachtung der letzteren ist unerläfslich, weil sie nicht nur sehr bündig und gemeinverständlich die wesentlichen Grundgedanken der Herbart-Ziller-Stoy-schen Didaktik zusammenfassen, sondern mehr noch als die übrigen Arbeiten dieser Schule auf den Unterricht an den höheren Schulen Rücksicht nehmen. Und was Kern's Grundrifs der Pädagogik anbetrifft, so hätte das Thema der Vereinfachung halber seinen Namen geradezu an die Stelle der drei genannten Pädagogen setzen können, wenn nicht die Dankbarkeit verlangte, die Namen derjenigen Männer in den Vordergrund zu stellen, welche als die eigentlich bahnbrechenden bezeichnet werden müssen, und wenn nicht ein Hauptzweck des Themas wäre, zu einem fruchtbaren Studium der grundlegenden Werke gerade dieser Führer anzuregen. Da aber Kerns Grundrifs die vollständigste und übersichtlichste Zusammenfassung jener didaktischen Grundsätze enthält, so wird schon die Rücksicht auf die gebotene Kürze des Referats es empfehlen, möglichst oft auf seine Fassung zurückzugehen. Hingegen sehen wir aus demselben Grunde von einer ausführlichen Berücksichtigung der geistesverwandten Arbeiten von Beneke, Waitz, Volkmann, Strümpell u. A., auf welche die Einzel-Referate mehrfach Bezug nehmen, unsererseits völlig ab.

2. Beseitigung irriger Voraussetzungen.

Es bleibt noch übrig, bevor wir an den Gegenstand selbst herantreten, uns den Weg dazu durch Beseitigung von einzelnen irrigen Voraussetzungen zu bahnen, welche in einzelnen Referaten und häufiger noch in den Konferenz-Verhandlungen wiederkehren. Ein Teil dieser schiefen Voraussetzungen

---

[2]) Die Odyssee im erziehenden Unterricht. Leipzig 1868. — Pädagogische Vorträge. Leipzig 1869. (Enthalten die H.'sche Didaktik in nuce). — Der elementare Geschichts-Unterricht. Leipzig 1872. — Didaktik. Band I. Braunschweig 1882.

ist, wie es scheint, durch die von der Königlichen Aufsichtsbehörde hinzugefügten Erläuterungen veranlafst worden. In denselben heifst es: „Diesen von einer Seite vorgeschlagenen Gegenstand aufzunehmen, veranlafst uns die gemachte Erfahrung, dafs die Lehrmethode der genannten Männer unter den akademisch gebildeten Lehrern unserer Provinz noch sehr wenig beachtet zu werden scheint, während in den seminaristisch gebildeten Lehrerkreisen diese Ansichten fast die herrschenden zu nennen sind." Die letzte Äufserung, dafs in den seminaristisch gebildeten Lehrerkreisen die Herbart-Ziller-Stoy'schen Ansichten fast die herrschenden zu nennen seien, hat dazu verleitet, einerseits Männer wie Kehr und selbst Schütze (Verfasser der evang. Schulkunde) zu strengen Herbartianern zu rechnen, andererseits die Giltigkeit jener Behauptung überhaupt anzufechten. Und allerdings genügt es, mit dem Ref. d. G. zu Heiligenstadt an die Verhandlungen des letzten Seminarlehrertags in Berlin (Okt. 1881) zu erinnern, welcher sich der Herbartschen Pädagogik gegenüber sehr kühl verhielt, um jene Behauptung der Einschränkung bedürftig erscheinen zu lassen. Das Thatsächliche ist, soweit unsere ziemlich ausgebreitete Beobachtung reicht, dafs in den Seminarien für die Volksschule das Wertvolle der H.-Z.-Stoy'schen didaktischen Grundsätze vielfach in Anwendung und Geltung gekommen ist, weil die Aufgabe Lehrer zu bilden am nachdrücklichsten zu einer Beschäftigung auch mit der pädagogischen und didaktischen Theorie nötigt, und dass sie wie von den wertvollen Gedanken Pestalozzis, so auch von dem Gehalt der Pädagogik Herbarts und seiner Schule ganz unwillkürlich befruchtet ist. Von den Seminarien ist dann aber auch ganz ebenso unwillkürlich der Niederschlag dieses Gewinnes in die Arbeit der Volksschule übergegangen. Was dem gegenüber die von der Königl. Aufsichtsbehörde gemachte Erfahrung betrifft, dafs „die Lehrmethode der genannten Männer unter den akademisch gebildeten Lehrern der Provinz noch sehr wenig beachtet zu werden scheint", so ist auch diese Behauptung vielfach bestritten, aber noch häufiger bestätigt worden. Sie wird bestätigt negativ durch das wiederholt auftretende Geständnis, dafs selbst die grundlegenden Werke dieser Litteratur gar

nicht, oder erst sehr spät zugänglich geworden seien, sowie durch die Beobachtung, dafs nicht selten in den Kollegien einzelne oder mehrere Mitglieder der Abstimmung sich enthielten, weil sie über den Gegenstand des Themas nicht genügend unterrichtet seien, — vor allem aber auch positiv durch zahlreiche Geständnisse oft gerade derjenigen Referenten, welche am wärmsten für die fruchtbaren Gedanken der Herbartschen Schule eintreten, dafs sie die reichste Anregung und die nachhaltigsten Impulse aus dem Studium der Arbeiten jener Pädagogen mit hinweggenommen hätten, dafs ihnen aber diese Litteratur bisher nicht genügend bekannt, ja so gut wie unbekannt gewesen sei. Dasselbe bezeugen Einzelne dann auch von ihren Kollegen.

Es wird wichtig sein, damit die Arbeit unserer Konferenz nicht durch Vorurteile erschwert wird, unter diesem Gesichtspunkt einen Blick auf die Parteistellung — sit venia verbo — der Referate zu werfen. Es lassen sich unter ihnen drei Gruppen unterscheiden:

1) solche, welche die gestellten Fragen entschieden negativ beantworten (Erfurt R. G. Ref., Erfurt G. Ref., Quedlinburg, G. Ref. und Korref. ss. 4).

2) solche, welche der Sache im allgemeinen kühl gegenüberstehen, aber das Wertvolle einzelner Gedanken bald in grösserem, bald in geringerem Umfang und Grade anerkennen (Erfurt G.Korref., Schleusingen Ref., Torgau Ref., Stendal Ref., Zeitz Ref., Salzwedel Ref., Mühlhausen Korref., Seehausen Korref., Eisleben Ref., Pforta Ref. und Korref., Nordhausen R. G. Korref., Halle Latina Ref., Heiligenstadt Ref., Halle R. G. Ref., Naumburg Korref. ss. 16).

3) solche, welche zwar nicht für alle einzelnen Punkte der H.-Z.-Stoyschen Didaktik, aber für die Grundgedanken derselben warm und zum Teil mit grofser Entschiedenheit eintreten, so dafs man sagen kann, in diesen Referenten hat die Herbart'sche Schule sehr warme, zum Teil begeisterte Freunde gewonnen. (Mühlhausen Ref., Wernigerode Ref., Pforta Korref., Seehausen Ref., Eisleben Korref., Nordhausen G. Ref. und Korref., Naumburg Ref., Sangerhausen Ref., Rofsleben Ref., Magdeburg Dom G. Ref. u. Korref., Stendal

Korref., Magdeburg Kl. Ref. u. Korref., Burg Ref., Wittenberg Ref., Halle St. G. Ref., Latina Korref., R. G. Korref. 1, 2, 3, 4, Magdeburg R. G. Ref., Nordhausen R. G. Ref., Aschersleben R. G. Ref. u. Korref., Halberstadt G. Ref. Korref., Halberstadt R. G. Ref. n. Korref. ss. **31.**)

In einzelnen Fällen ist die Rubrizierung schwierig; zum Beispiel könnte Erfurt G. Korref. nach einzelnen Abschnitten seines Referates jeder der drei genannten Klassen zugeschrieben werden. — An dem R. G. zu Halle war das Interesse für die Frage ein so lebendiges, dafs sich aufser den dazu bestimmten Ref. und Korref. noch drei Korref. freiwillig erboten. Im übrigen sind fast alle Möglichkeiten der Behandlung des Themas unter den Referaten vertreten, von ausschliefslich allgemeinen Untersuchungen herab bis zur Spezial-Prüfung der einen Herbart'schen Schrift: Das ABC der Anschauung (Sangerhausen Korref.).

Ein anderes Aussehen erhalten die Verhandlungen, wenn man die Konferenz-Protokolle hinzuzieht; hier zeigte sich sehr häufig kühle Zurückhaltung oder auch deutliche Abneigung in der Mehrheit der Lehrerkollegien gegenüber selbst den wärmsten und gehaltvollsten Referaten. Da ist die Folgerung berechtigt, dafs eine nähere Bekanntschaft mit der Sache und eigenes selbstständiges Studium der Werke jener Pädagogen ebenso auch weitere Kreise für die Bedeutung der Frage gewinnen wird, wie die dazu bestellten Referenten aus offizieller Beschäftigung meist zu einem sehr lebendigen Interesse an der Sache geführt worden sind.

Wenn die K. Behörde den Lehrerkollegien der Provinz Veranlassung zu geben wünscht, sich eingehend mit der einschlägigen Litteratur zu beschäftigen, so ist dieser Zweck schon dadurch erreicht, dafs in jedem Lehrerkollegium wenigstens ein Mitglied in die Pädagogik der Herbart'schen Schule eingeführt ist; und darin dürfte überhaupt der Hauptgewinn der Verhandlungen über dieses Thema liegen.

Nimmt man die Referate der Konferenzverhandlungen zusammen, so läfst sich innerhalb derselben auch folgende Scheidung vollziehen: Die einen behaupten, die H.-Z.-St.'sche Didaktik „enthalte nichts Neues, — nichts, was nicht längst

in die Praxis übergegangen und hier geübt werde; das Meiste sei selbstverständlich und geläufig, das Übrige aber wertlos und unbrauchbar"; die andern dagegen erklären, „dafs in den Kreisen der Lehrer an den höheren Schulen ein Nichtkennen, Verkennen und Geringschätzen einer rationellen Unterrichts-Methodik, eine Überschätzung der vermeintlich oder wirklich dem Stoffe an sich innewohnenden Kräfte und der eignen persönlichen Einwirkung verbreiteter sei, als sie sein sollte, dafs hier eine ἄλογος τριβή, ein usus irrationalis vielmehr im Schwange sei, als man zuzugestehen geneigt sei". (Magdeburg R. G. Ref.) „Während die Elementarschulen sich schon seit Jahrzehnten einer festen, sauber durchgebildeten und vor allem gleichmäfsig eingeführten und gehandhabten didaktischen Methode erfreuten, herrsche auf den höheren Schulen in diesem Punkte im ganzen eine wenig erfreuliche Willkür" (Sangerhausen Ref.). „Jene Grundsätze haben in der Praxis der Seminarien bereits eine solche Verwertung gefunden und sich in dem Mafse bewährt, dafs es als eine auffallende Inkonsequenz erscheint, wenn man sieht, dafs die höheren Lehranstalten dieselben sich bisher noch fast gar nicht zunutze gemacht haben. Und das ist um so mehr zu beklagen, als nach der Überzeugung des Ref. die höheren Lehranstalten unzweifelhaft in vielen Stücken Besseres leisten würden, wenn dies geschehen wäre" (Wernigerode Ref.). „Zwar sei vieles Wertvolle, das von Herbart ausgegangen sei, längst Gemeingut der pädagogischen Theorie geworden, . . . aber selbst das zum Gemeingut der Theorie Gewordene sei selten bisher in die Praxis übergeführt; . . . die reinen Praktiker bildeten noch immer die Mehrzahl unter den Gymnasiallehrern". (Seehausen Ref.). „Dafs die Herbart-Ziller-Stoy'schen Gesichtspunkte in der Praxis unserer höheren Schulen meistens die herrschenden seien, könne man nicht behaupten" (Nordhausen G. Ref.) u. A. m.

In der Mitte endlich stehen diejenigen, welche zugestehen, dafs die Didaktik der Herbart'schen Schule nichts völlig Neues enthalte, — es wäre das auch höchst befremdlich, wenn man erwägt, dafs Herbarts grundlegende Schriften zu Anfang dieses Jahrhunderts, Zillers und Stoy's pädagogische Arbeiten teilweise schon vor mehr als 20 Jahren erschienen sind, — „dafs

man aber mehr instinktiv und unbewufst geübt habe, was hier wissenschaftlich begründet, systematisch ausgebaut und planvoll mit völliger Klarheit durchgeführt werde. Es lasse sich im grofsen und ganzen behaupten, dafs die H.-Z.-St.'schen didaktischen Grundsätze auch bisher schon in unserer Schul-Praxis gegolten hätten, wenn auch ohne streng durchgeführte Selbstbeobachtung und mehr empirisch". (Magdeburg Kl. Korref.) — „In der Behauptung, dafs wir jene didaktischen Grundsätze mehr oder weniger regelmäfsig angewandt hätten, solle zwar eine Rechtfertigung liegen, liege aber eigentlich weit mehr das Zugeständnis, dafs dieselben bisher nicht ernst und bewufst genug angewandt worden seien." (Stendal Kfz.). — „Man finde in der H.'schen Schule das an sich schon Bekannte fixiert, „artikuliert", wodurch die eigene unterrichtende Thätigkeit für den Lehrer deutlicher, klarer bewufst werde, so dafs er sich Rechenschaft gebe über die am Geiste des Schülers vollzogenen einzelnen Operationen". (Halle Latina Kfz.). — „Sicher sei schon mancher Lehrer, dem die pädagogischen Prinzipien Herbarts völlig unbekannt waren, auf dem Wege der Empirie im einzelnen zu denselben Grundsätzen gekommen. Indessen werde dadurch der Wert seiner Prinzipien nicht beeinträchtigt, im Gegenteil die Gültigkeit derselben dadurch nur befestigt" (Burg Ref.). „Was Herbart und nach ihm Stoy und Kern über analytische und systematische, darstellende und entwickelnde Methode, über den Gang des Unterrichts und Klarstellung des Einzelnen, Assoziation, Anordnung und Übung auseinandersetzen, sei so einleuchtend und fast selbstverständlich, dafs man darüber kaum ein Wort zu verlieren brauche. Alle grofsen Praktiker hätten von jeher instinktartig nach diesen Grundsätzen gehandelt und doch habe sie vor Herbart kaum Jemand in dieser Klarheit und Übersichtlichkeit zusammengestellt" (Erfurt G. Korref.). „Die theoretische Darstellung der Herbart'schen Schule zeige so viel unleugbare Vorzüge, dafs sie geradezu als eine Zusammenstellung der früher befolgten Verfahrungsweisen erscheine, und ein Lehrer selbst eine bestimmte Gestaltung seiner meist nur empirischen, aber vielfach mit den in Frage stehenden bereits zusammenstimmenden Anschauungen über seine pädagogischen Aufgaben

erzeuge" (Halle St. G. Ref.). Eine Ausgleichung des scheinbaren Widerspruchs in solchen Aussprüchen liegt in dem treffenden Wort desselben Referates: „Das Erziehungsideal Herbarts sieht in seiner Einfachheit so natürlich und fast selbstverständlich aus wie jedes echte Kunstwerk".

Zu den schiefen Voraussetzungen und Vorurteilen, welche eine unbefangene Würdigung der Sache leicht hindern können, gehört auch die Abneigung gegen Alles, was Methode heifst, als sei mit einer solchen stets ein Zwang, ein mechanisches Schablonenwesen oder der Anspruch der Unfehlbarkeit verbunden. Und doch hat Herbart selbst sich auf das entschiedenste gegen allen Formalismus und Methodenzwang erklärt. Mit Recht zitieren Heiligenstadt Ref. die Worte Herbarts[3]) II, S. 508 a 3: „Ich bin sehr weit entfernt irgend welche Teile der Erziehungspraxis im Detail nach psychologischen Grundsätzen allein bestimmen zu wollen. Das Detail hängt immer unmittelbar und zunächst grofsenteils von Beobachtung, Versuch und Übung ab. Der Erzieher mufs Gewandtheit besitzen, um sich nach dem Augenblick richten und schicken zu können; er darf sich überall keiner ganz bindenden Vorschrift hingeben. Aber er mufs doch in voraus überlegt haben, was er vornehmen wolle. Er mufs einen Plan mitbringen und er mufs verstehen, zu beobachten". — Naumburg G. Ref. die anderen: (I S. 544.) „Wenn wir die ganze bisherige Pädagogik für das erklären, was sie wirklich ist, nämlich für rohen Empirismus: so haben wir damit noch keineswegs ein Verwerfungsurteil über sie ausgesprochen. Denn sehr kluge Männer und Frauen handeln in den wichtigsten Angelegenheiten des Lebens oftmals mit vielem und gutem Erfolg, lediglich geleitet durch solchen Empirismus. Und sehr grofse Erfindungen hatten ihren Ursprung in Zeitaltern, welche noch an keine Theorie dachten; vielmehr ist durchgehends die Theorie das Zweite, die gelingende Praxis hingegen das Frühere". — Pforte Ref. den Ausspruch (I, S. 415): „Der Erzieher mufs reich sein an allerlei Wendungen, er mufs mit Leichtigkeit abwechseln, sich in die Gelegenheit schicken,

[3]) Wir zitieren Herbart stets nach der Willmann'schen (II.) Ausgabe seiner pädagog. Schriften. Leipzig 1880.

und eben, indem er mit dem Zufälligen spielt, das Wesentliche desto mehr hervorheben. . . . Übrigens mache es nur immer der Lehrer sich selbst sowohl als den Lernenden bequem! Jeder hat seine Weise, welche er nicht zu weit verlassen kann, ohne die Leichtigkeit zu verlieren. Daher, sofern es nicht wesentlich schadet, — veniam damus petimusque vicissim".

Aber auch in den Arbeiten Zillers und Stoys[4]), so nachdrücklich sie im Anschluſs an Herbart den Gegensatz zwischen Theorie und Praxis in der Erziehungsarbeit, zwischen natürlichem und rationellem Takt (Ziller Vorles. § 6, Grundlegung § 7), zwischen trägen Empirikern und zielbewuſsten Pädagogen, zwischen dem Bedürfnis einer Methode und dem Regiment des Zufalls (Stoy, Enzycl. § 33 u. 84) auseinandersetzen, — wird man doch nichts entdecken, was den Ausschreitungen mancher Jung-Herbartianer ein Recht gäbe, sich auf sie zu berufen. Und nehmen manche Referate und Konferenz-Verhandlungen an diesen Ausschreitungen mit gutem Grund Anstoſs, so können wir hier von denselben absehen, zumal sie in der so oft zitierten Broschüre „Herbart und seine Jünger"[5]) genügend gegeiselt und zurückgewiesen worden sind.

Wer wird den besonnen abwägenden, der Erfahrung wie der Theorie in gleicher Weise gerecht werdenden Ausführungen Kerns § 6 seine Zustimmung versagen wollen? Kann man sich endlich maſsvoller und anerkennender nach beiden Seiten hin ausdrücken, als O. Willmann, der bedeutendste unter den jüngeren Schülern Herbarts in der Didaktik I d. I 1882 S. 89 ff.:

„Das Vorurteil, daſs eine solche (theoretische Bildungs-
„lehre) bei ihrer übergreifenden Tendenz einer gewissen Kraft-
„losigkeit oder unfruchtbaren Abstraktion verfallen müsse,
„stützt sich auf gewisse Eindrücke, denen sich auch ein Ver-
„teidiger derselben nicht entziehen kann, die aber doch nicht
„unbesehen als bestimmende Gründe zuzulassen sind. Die Wei-

[4]) Stoy, Enzyclopädie S. 72: „der Glaube an eine Universalmethode ist freilich ein Aberglaube".

[5]) Herbart und seine Jünger. Freunden und Gegnern zur Verständigung. Langensalza. 1880.

„sungen über Bildung und Unterricht, welche gelehrte Kenner „vom Standpunkte ihrer Fachwissenschaft aus geben, sind „häufig durch wohlthuende Sicherheit und überzeugungswir- „kende Klarheit ausgezeichnet und stechen dadurch nicht selten „vorteilhaft von den Aufstellungen der abstrakten Unterrichts- „lehre ab. Aus den wässerigen Fluten Basedowscher und „Trappscher Lehrweisheit erheben sich die auf die Altertums- „wissenschaft fundierten consilia scholastica F. A. Wolfs wie „ein Eiland, auf dem man beruhigt Fufs fafst; die Bemerkung „Jakob Grimms und die Erörterungen Philipp Wacker- „nagels über den Unterricht im Deutschen befreien uns mit „eins von dem doktrinären Formalismus, mit welchem nach „Pestalozzis Vorgang die Schulmethode diesen Lehrzweig „übersponnen hat; gegen die anspruchslose Gediegenheit der „Vorschriften Nägelbachs, Roths, Palmers[6]) u. a. treten in „manchen Punkten selbst die scharf durchdachten Distinktionen „der Herbartschen Didaktik zurück, die von dem Vorwurf nicht „frei ist, über der formalen Tendenz das Spezifische der ver- „schiedenen Unterrichtsmaterien zu vernachlässigen und sich „mit dem Hervorrufen psychischer Aktionen zu begnügen, an- „statt bis zur Vermittelung von bestimmten Erkenntnissen vor- „zudringen. Durchgehends hat die Unterrichtslehre, sobald sie „sich einer der Fachwissenschaften, sei es Philologie, oder „Theologie, oder Geschichte, annäherte, den stärkenden und „erfrischenden Einfluſs derselben erfahren, und so liegt wohl „die Auffassung nahe, dafs sie solchen Umgang zumeist zu „pflegen habe, um sich gedeihlich zu entwickeln." . . . . .

„Andererseits ist der Umstand, dafs die Didaktik Herbarts „mannigfacher Rektifikation durch unbefangene Würdigung so- „wohl des positiven Gehalts der Lehre im allgemeinen, als der „einzelnen Lehrmaterien im besonderen bedarf, kein Grund, „die von ihm eingeschlagenen Bahnen als aussichtslose zu „verlassen. So kurzsichtiger Geringschätzung des von ihm „Dargebotenen wäre die Mahnung Göthes entgegen zu halten, „die auf alle bedeutenden Schöpfungen Anwendung findet: die „Nachkommenschaft möge nicht mit eklem Zahne an den

[6]) Wir fügen hinzu: Schraders.

„Werken ihrer Meister und Lehrer herumkosten und Forde-
„rungen aufstellen, die ihr gar nicht eingefallen wären,
„hätten jene nicht so viel geleistet, von denen man
„nun noch mehr fordert. Keinerlei fachwissenschaftliche
„Lehranweisung kann das ersetzen, was Herbart bietet: die
„weitblickende Vertretung der Gesamtaufgabe des Unterrichts,
„die nachdrückliche Forderung, dafs seine Einwirkungen sich
„in dem einen Gedankenkreis des Zöglings zusammenfinden
„und zu einem Totaleffekt verschmelzen müssen, der nicht
„mehr bloſs ein intellektueller, sondern ein ethischer ist.
„Gerade an dem wunden Punkt der modernen Schul-
„bildung, bis zu dem die spezialisierte Betrachtung
„gar nicht vordringt, setzt Herbart seine Instrumente
„an; wenn eines und das andere davon mit einem neuen ver-
„tauscht werden muſs, ja selbst wenn die Führung des Schnittes
„eine andere sein müſste, folgt daraus, dafs die Operation auf-
„zugeben sei?"

Inwiefern Herbart selbst von Pestalozzi abhängig ist, das ist aus dem trefflichen Aufsatz von K. Just, Pestalozzis Unterrichtsmethode in den Jahrbb. d. V. für wiss. Pädag. 1882 S. 1 ff. zu ersehen, und dafs manche der scheinbar ursprünglichsten und fruchtbarsten Gedanken des Königsberger Pädagogen noch früher — schon lange vor Pestalozzi — ausgesprochen worden sind, hat Israel in dem auf dem Berliner Seminartage gehaltenen Vortrage nachgewiesen[7]).

Endlich möge man sich nicht durch die Dunkelheit der Terminologie der Herbartschen Schule abschrecken und etwa von vornherein auch gegen den dahinter stehenden Gehalt einnehmen lassen. Davor wird mit Recht in manchen Konferenz-Verhandlungen, z. B. Mühlhausen, gewarnt. Zunächst kann man mit dem Korref. von Pforte sagen, „dafs, wer mit Herbart abrechnen wolle, sich auch seine Ausdrücke und Begriffe aneignen müsse:" und das ist nicht schwer, sobald man nur den Versuch macht; — sodann aber helfe man die dunklen und veralteten Fachausdrücke und Kunstwörter, welche allerdings der Verbreitung Herbartscher Ansichten hinderlich sind, in die

[7]) In den pädagogischen Blättern von Kehr, Bd. X, Heft 6.

landläufige Sprache übersetzen; auch das ist nicht schwierig. Über diesen Punkt vgl. die schon oben genannte Broschüre „H. und seine Jünger" S. 12 u. S. 29: „Herbarts Sprache ist nicht die Sprache unserer Zeit; sie hat aber aufserdem eine Menge prägnanter Züge, die uns, wenn wir die ganze Höhe und reine Art des Mannes uns vergegenwärtigen, einen Strahl seiner Klarheit, einen Funken seiner Glut mitzuteilen scheinen. In ihrer vereinzelten Erscheinung wirken sie, besonders auf den Fremden, der sich das ganze Bild nicht daraus herstellen kann, nur erkältend, vielleicht zurückstofsend" u. s. w.

Wir schliefsen diese vorbereitenden Ausführungen mit den die bisher berührten Punkte zusammenfassenden trefflichen Worten des Korr. der Latina Halle: „Es dürfte genügen, die „didaktischen Grundsätze, die zum gröfsten Teile auch dem „allgemeinen Bewufstsein als berechtigt erscheinen, daraufhin „zu betrachten, in wieweit sie für den höheren Schulunterricht „verwertet werden können. Denn so steht es doch in der That: „Diese Grundsätze beherrschen und bestimmen im ganzen die „Praxis der Volksschule; ja noch mehr, auch die methodischen „Bestrebungen auf dem Gebiet unseres höheren Schulwesens „haben, wenn auch meist unbewufst und andere Ausgangspunkte „nehmend, doch Forderungen und Ziele aufgestellt, die jenen „im wesentlichen entsprechen. Beide scheinen sich haupt-„sächlich in folge der verschiedenen Terminologie der einzelnen „Operationen des Unterrichts fremd gegenüberzustehen. Doch „kommt es ja auf den Namen gar nicht an; auch ist ja bekannt, „dafs Herbarts Jünger selbst unter einander darin vielfach „abweichen: vielmehr wird es Aufgabe sein müssen, jene Anfänge „mit Einsicht und Konsequenz weiter zu verfolgen und zwar „gerade auch mit Annäherung und Anlehnung an Herbartsche „Ergebnisse, unbeirrt durch Äufserlichkeiten und Eigentümlich-„keiten, damit der Unterricht über einen traditionellen „Betrieb zu einer zielbewufsten absichtsvollen Thätig-„keit sich erhebe ... Im Grunde handelt es sich für uns Lehrer „höherer Anstalten um Ausgleichung und Vermittlung zweier „Gegensätze, die doch nur so lange als getrennt und gegenüber-„stehend erscheinen können, als man die Sache aus der Ferne „und mit einer Art Mistrauen betrachtet. Wir sind von Haus

„aus leicht geneigt, der unmittelbar wirkenden Persönlichkeit „alles zu überlassen, und methodische Anweisung als Zwang „zu betrachten, der eben jene Wirkung zu verkümmern drohe; „trotzdem können wir nicht leugnen, dafs dieser Subjektivismus, „so schöne eigenartige Erfolge er auch im einzelnen aufzu- „weisen haben mag, doch zu den gröfsten Verfehlungen führen „müsse und in Wirklichkeit nur zu oft führe. Daher rühren ja „die didaktischen Experimente, die Ungleichmäfsigkeiten in „den Leistungen, der Mangel an Interesse und Lebendig- „keit bei unseren Schülern. Dem gegenüber würde sich „aus einer Überschätzung der Methode die Gefahr einer Mecha- „nisierung und Schematisierung des Unterrichts ergeben. Wie „aber, wenn dem Lehrer Freiheit der Bewegung und Bethätigung „seines Geistes und zwar je höher hinauf desto vollständiger „gewahrt bleibt, und nur das von ihm verlangt wird, dafs sein „Unterricht nicht blofs auf genauer wissenschaftlicher Kenntnis „des Gegenstandes, sondern auch auf gesunder pädagogischer „Einsicht und Überlegung ruht, und dies letztere Moment als „gleichberechtigt stets anerkennt und zur Geltung bringt? „Damit wären die Bedingungen geschaffen für ein gleichmäfsiges „Gedeihen des Unterrichts und der Persönlichkeit des Lehrers „bleibt ihr Recht und die Möglichkeit, eigenartig zu wirken. „An unserer Schule speziell dürften sich dahingehende Bedenken „und Befürchtungen kaum erheben; denn an ihr findet eine „pädagogisch-didaktische Anleitung der jüngeren „Kräfte unter Hinweisung auf Herbartsche Prinzipien „schon eine geraume Zeit und für die wichtigsten „Fächer statt und hat sich durchaus heilsam und „förderlich und auch für andere Mitglieder des Kolle- „giums anregend erwiesen, ohne doch dem einzelnen „Lehrer die Gelegenheit zu nehmen, nach dem Mafs „seiner pädagogischen Befähigung, seiner wissen- „schaftlichen Tüchtigkeit und seines Berufseifers vor „anderen sich auszuzeichnen."

Da aber der unterzeichnete Referent selbst wiederholt in den Verhandlungen als ein „einseitiger Herbartianer" bezeichnet wird, so mufs ihm schliefslich daran liegen, auch dieses Vorurteil, welches einer objektiven Beurteilung der nachfolgenden

Darlegungen hinderlich sein könnte, zu beseitigen. Seine hier und da misverstandenen, von anderen aber auch gerade als ein Zeugnis einer sehr unbefangenen Haltung zitierten Worte heifsen: „Es wurden die Kandidaten mit den allgemeinen didaktischen Grundsätzen der Herbart-Ziller-Stoyschen Schule unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogik von H. Kern so bekannt gemacht, dafs die Dunkelheit in der Terminologie dieser Schule, sowie die Einseitigkeit in dem Formalismus derselben vor allem auch durch Verweisung auf die schon innerhalb dieser Schule selbst geübte Kritik und Korrektur aufgedekt wurden, zugleich aber der in ihnen vorhandene bedeutsame Gehalt. Es wurde gezeigt, dafs jene Didaktik zwar nicht als unfehlbar, auch nicht allein als „die wissenschaftliche Pädagogik" angesehen werden könne, wie aber die wesentlichsten der von jener Schule hingestellten und begründeten Forderungen gewissen allgemeingültigen Grundforderungen der pädagogischen Psychologie entsprechen, auch aufserhalb jener Schule in der Empirie bereits vielfach in Anwendung und Geltung sind, am meisten in den Seminarien für die Volksschulen und dort in klarer Erkenntnis des an ihnen Wertvollen und Wertlosen, am wenigsten in den höheren Schulen und hier meist ohne Klarheit über die beabsichtigten Ziele." (Das seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen S. 28 u. 29.)

Würdigung der Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze unter dem Gesichtspunkte ihrer Verwendbarkeit im Unterricht an den höheren Schulen.

Bedenkliche Voraussetzungen der Herbartschen Pädagogik.

Die Voraussetzungen der Herbartschen Pädagogik und Didaktik, soweit sie seine Auffassung vom Wesen der Seele betreffen als eines schlechthin einfachen, inhalts- und beziehungslosen, an sich auch vorstellungslosen und bewufstlosen Wesens, dem durch den erziehenden Unterricht Vorstellungen und auf Grund der Vorstellungen Begehrungen und schliefslich ein Charakter angebildet werden

müsse, — diese Voraussetzungen finden keinen Verteidiger unter den Referenten, sondern einmütigen Widerspruch, soweit sich die Referate und Konferenzen überhaupt mit diesem Punkt befassen. Am gründlichsten wird jene Anschauung widerlegt von Erfurt R.-G. Ref., Erfurt G. Korref., Rofsleben Ref., Halle R. G. Ref., Latina Ref., Seehausen Ref., Mühlhausen Korref. als unverträglich mit der Gottesebenbildlichkeit der menschlichen Seele, mit der geheimnisvollen Tiefe ihrer angebornen Kräfte, mit der Freiheit des Willens, mit ihrer spontan aktiven Natur, mit der Erfahrung u. s. w. u. s. w. Damit werden auch die bedenklichen Konsequenzen der Herbartschen Psychologie für die Pädagogik abgelehnt in Übereinstimmung mit J. H. Fichte bei Pfisterer, Pädagogische Psychologie 1880 S. 26 ff.: „Herbart hat den Begriff der realen Seele wiederhergestellt und für die Psychologie das Prinzip des realistischen Individualismus für immer gesichert. Aber an eine mangelhafte, in den abstraktesten Kategorieen sich abschliefsende Metaphysik gefesselt, konnte er auch die Seele nur in abstraktester Weise als einfache, zugleich schlechthin einfach bleibende Position fassen".... „Herbart wird durch seinen Grundsatz von der formalen Einfachheit des Seelenwesens, von der Leerheit desselben an allen ursprünglichen Anlagen zu einer Überspannung der pädagogischen Aufgabe, zu einer Überschätzung ihrer Leistungsfähigkeit hingetrieben, welche die Erfahrung keineswegs bestätigt. Nach der Konsequenz jenes Prinzips sollte die Erziehung aus dem an sich völlig indifferenten Seelenwesen alles machen, was sie will". Vergl. ebenda S. 28 Weifs: „Lehrer und Erzieher sind bei Herbart nicht blofs die Gärtner, welche die vorhandenen Keime der Seele zur Entfaltung bringen, pflegen und behüten, sondern sie sind die Techniker, welche die Maschine des Geistes erbauen. . . . . Die Seele wird zu einem wenn auch übersinnlichen, aber doch durchaus unselbständigen, ganz von dem Mechanismus des Vorstellungsprozesses beherrschten Naturwesen, gleichsam nur zu einem Bette für den Strom der Vorstellungen, der durch sie hindurch geleitet wird, während sie doch ein selbständiger Quell des Geistes sein soll". — Wenn Herbarts Ansicht von der Charakterbildung in dem Satze gipfele:

aus dem Wissen entsteht das Wollen, so liege in diesem psychologischen Determinismus und doktrinären Intellektualismus das *πρῶτον ψεῦδος* der Herbartischen Pädagogik. Das Wissen übe zwar den gröfsten Einfluſs auf den Willen aus, als eigentliche Quelle des Willens aber dürfe dasselbe nicht gelten (Roſsleben Ref.) „Daraus ergebe sich die ungenügende religiöse und sittliche Grundlage, ohne welche jede Pädagogik ein halt- und zielloses perpetuum mobile sei; denn trotz des höchst achtungswerten persönlichen religiös-sittlichen Ernstes Herbarts sei das Ethische ihm nur eine Abart des Aesthetischen, das Religiöse nichts als ein Niederschlag des geistigen Bildungsprozesses im Menschen ohne selbständigen Wert und eigentümliche Bedeutung". (Erfurt, G., Korref.)

Wir teilen diese Bedenken voll und ganz; aber gerade der Einseitigkeit dieser psychologischen Grundauffassung verdanken wir die Energie, mit welcher sich der Philosoph so bahnbrechend und erfolgreich auf die Ergründung und Feststellung der Gesetze einer systematischen Bildung der Seele, d. h. einer rationellen Didaktik gelegt hat. Sodann ist der Nachteil für die Didaktik im engeren Sinne in Wirklichkeit nicht so groſs. Herbart selbst geht weder in der „allgemeinen Pädagogik", noch in dem „Umriſs pädagogischer Vorlesungen" auf das Wesen der menschlichen Seele zurück. Gerade die Leerheit dieser psychologischen Grundanschauung macht ferner die Eintragung anderer gehaltvoller Auffassungen nicht nur möglich, sondern erleichtert sie geradezu. Ist es überhaupt bedenklich, irgend eines der wechselnden philosophischen oder psychologischen Systeme der Didaktik zu grunde zu legen, so ist das Herbartsche System das relativ unbedenklichste, weil sich mit ihm auch andere Weltanschauungen es ergänzend am leichtesten vertragen werden. Herbarts System erscheint dem Ref. von Naumburg geradezu als ein neutraler Boden, auf dem sich die in philosophischer und religiöser Hinsicht divergierenden Ansichten der Schulmänner begegnen können. „Es lassen sich viele der Herbartschen Sätze" — wir setzen hinzu, die meisten seiner didaktischen Forderungen — „auch von einer anderen psychologischen Grundanschauung aus adoptieren." (Eisleben Korref.) „Die als Hilfswissenschaft

für die Pädagogik erforderliche Ethik kann jede sein, die sich wissenschaftlich zu begründen weifs und die Verbindlichkeit der sittlichen Ideen für die Menschen anerkennt, — und die als Hilswissenschaft erforderliche Psychologie kann jede sein, welche die Bildsamkeit des Willens durch die Macht der Anschauungen und Gedanken statuiert und die Gesetze des Seelenlebens aus empirischer Beobachtung gewinnt." (Pforte Korref.).

Die Herbartschen Vorstellungen von dem Wesen der Seele erscheinen sodann bei Ziller (Grundlegung S. 180 ff.; Vorlesungen § 7 S. 47 ff.) und in anderer Weise wiederum bei Stoy (Enzykl. § 36, vergl. § 30, 89, 97) und Kern § 73 wesentlich modifiziert. Kern S. 3 begnügt sich mit dem Satz: „Die Pädagogik verträgt sich daher nur mit einer Psychologie, nach welcher die Seele ein Wesen ist, das in seinen Thätigkeiten und Zuständen einer durchgängigen inneren Gesetzmäfsigkeit folgt." Er unterläfst es, eine solche psychologische Theorie näher zu charakterisieren, weil dies nicht Sache der Pädagogik, sondern der Psychologie sei. — Grund genug auch für uns, durch die Einseitigkeit der Herbartschen Auffassung vom Wesen der Seele uns nicht a limine von der Beschäftigung mit ihm abschrecken zu lassen.

I. Das Wesen des Interesses.

Nicht das Wissen, sondern das Interesse ist nach Herbart der Zweck uud das Ziel alles Unterrichts, während sonst gewöhnlich umgekehrt, aber fälschlich das Interesse als Mittel und Bedingung für den Unterricht angesehen wird (Rossleben Ref.). Während die gewöhnliche Praxis das Interesse in den Dienst des Unterrichts stellt, so dafs man durch Erweckung des Interesses die Aneignung der Kenntnisse sichert und erleichtert, will Herbart das Interesse als Zweck des Unterrichts betrachtet wissen (Seehausen Ref.). Für gewöhnlich suche man, meint Herbart, die Schüler zu interessieren, damit sie lernen; pädagogisch richtig sei das Umgekehrte; es solle gelernt werden, um ein Interesse auch für spätere Zeiten zu begründen (Willmann, die Odyssee i. erz. U. S. 34). Die wichtigste Aufgabe des Unterrichts besteht nach Herbart darin,

willkürliche, bez. erzwungene Aufmerksamkeit in unwillkürliche und aneignende zu verwandeln (Eisleben Korref.). „Das Wort Interesse hat im Herbartschen Sinne nicht die Bedeutung eines nur begleitenden Momentes, wie wenn man verlangt, der Unterricht solle so beschaffen sein, dafs der Schüler mit Interesse folge, sondern Interesse wird geradezu als das hingestellt, was der Unterricht als Hauptsache zu erzielen hat. In jenem Falle würde doch immer wieder das Sammeln von Kenntnissen und das Aneignen von Fertigkeiten das eigentliche Ziel des Unterrichts sein, das, was das Interesse ausmacht, aber nur hinzukommen, um jenes mühsame Geschäft möglichst zu erleichtern und zu versüfsen. Im Sinne Herbarts bedeutet aber Interesse nichts weniger als solches Kosten und Hinnehmen von Versüfsungszugaben der Lernarbeit, sondern vielmehr die Spannung der geistigen Kraft, die entwickelte Selbstthätigkeit des Geistes nach dem ganzen Umfange seines Wesens." (Salzwedel Ref. vgl. auch Kern § 9.)

Ein solches Interesse führt an die Schwelle des Willens. Das Interesse ist derjenige Zustand, aus welchem das Wollen hervorwächst (Stoy S. 77). Das Interesse bildet überall den notwendigen Übergang zum Wollen. (Ziller.) Es ist Kraft, die auf Erhaltung und Erweiterung unseres geistigen Erwerbs gerichtet ist (Kern, § 9). „Dieser Hebel des inneren Lebens, dieses lebendige Band zwischen Wissen und Wollen, Vorstellen und Handeln, das zugleich mit einer eigentümlichen rein geistigen Lustempfindung verbunden ist, ist das Interesse". (Erfurt G. Ref.).

2. Vielseitiges Interesse.

Zu einem solchen wird das Interesse erst als ein vielseitiges. Über die Arten, aus denen es sich zusammensetzt, und die logische Motivierung ihrer Unterscheidung vergleiche man die bündige Zusammenfassung bei Kern § 11 und dazu die Ausführungen §§ 37 ff. Man wird, wenn man sich in dieselbe hinein vertieft, nichts Wesentliches einwenden können, und auch die zum Teil fremdartigen Namen, — einerseits des empirischen, spekulativen, ästhetisch-(ethischen), andrerseits des sympathetischen, sozialen und religiösen

Interesses — werden nicht lange dunkel bleiben. Wem indessen die Sache, auf welche es doch immer nur ankommt, dadurch verdunkelt wird, der möge sie sich anders zurecht legen, etwa folgendermafsen:

Die Art des Interesses kann sich richten: I. nach den Objekten. Da unterscheiden wir eine Welt a) in uns, b) um uns, c) über uns. Die Welt in ihm soll nicht Objekt einer bewufst prüfenden, selbstbeobachtenden, reflektierenden Arbeit des Schülers werden; sie ist ihm unbewufst das Bildungsobjekt selbst, wohl aber die Welt um ihn und über ihm. — Die Welt um ihn ist 1) die Natur (das Interesse: Naturgefühl) und 2) die geschichtliche Welt nach den Seiten von Wissenschaft (das Interesse: Wissenschaftlicher Sinn), Kunst (das Interesse: Kunstgefühl), und sozialem Leben a) der Einzelnen, wie b) der Gesamtheiten (das Interesse: a) Teilnehmender Sinn, b) Gemeinsinn). — Das Interesse endlich, welches sich aus der Versenkung in die Geheimnisse und Wahrheiten der Welt über ihm ergiebt, führt zum religiösen Interesse.

Die Art des Interesses kann sich aber auch richten: II. nach dem verschiedenartigen Verhältnis zu den Objekten, sei es in der empirischen (auch ästhetischen) Beobachtung (Anschauung), sei es in dem eindringenden, den Gründen nachgehenden, sie verknüpfenden, also spekulativen Erkennen (Vorstellung und begriffliches Verständnis), sei es endlich in der ethischen Beurteilung (sittliches Gefühl); es kann also sein ein empirisches, spekulatives und ethisches Interesse. — Oder man entlehne die Kategorien aus der Übersicht bei Schrader Erziehungslehre, § 16; nur darauf kommt es an, dafs der Lehrer es sich mit klarem Bewufstsein zur Aufgabe macht, der Erregung und Bildung eines vielseitigen Interesses nachzugehen, möglichst oft durch zielbewufste Arbeit denjenigen Zustand in den Schülern zu erzeugen, den der Referent in Salzwedel vortrefflich schildert:

„Werfen wir nur einen Blick in die Erfahrungen der eigenen Praxis und prüfen die Fälle näher, wo wir in bezug auf den Erfolg unseres Unterrichts das frohe Gefühl hatten, im Augenblicke das Richtige getroffen zu haben und gleichsam mit vollen Segeln auf glatter Fläche dem Ziele zuzusteuern,

immer werden uns dabei die leuchtenden, jedes Moment der Darstellung mit feurigem Eifer oder mit stiller Versenkung erfassenden Augen der Schüler in Erinnerung kommen; eine durch keinen Zwischenruf, durch keine Mahnung, keinen Tadel unterbrochene feierliche Ruhe beherrschte die Klasse, und doch waren alle geistigen Kräfte in der gespanntesten Bewegung, dem dargebotenen Gegenstande sich ganz zu öffnen, ihn ganz in sich aufzunehmen, ihn gleichsam zu verzehren. Hier haben wir in der That die lebendige Gegenwart des Interesses, das Herbart vorschwebt, das ungeteilte Leben und Weben des Geistes in der Sache und zugleich die gröfste Konzentrierung seiner selbst, und wir müssen gestehen, dafs dergleichen die fruchtbarsten, befriedigendsten Momente unseres Unterrichts waren. Was sich unter solchen Umständen in die Seele des Zöglings senkte, bleibt erfahrungsmäfsig haften und bewirkt, wie augenscheinlich, eine Steigerung seines geistigen Vermögens. Je häufiger diese Zustände wiederkehren, je enger sie aneinander rücken, je intensiver und dauernder sie werden, je weniger sie sich nur auf eine Seite, auf ein Fach des Unterrichts beschränken, sondern gleichmäfsig die verschiedenen Lehrgebiete erfüllen, um so mehr wird, vorausgesetzt, dafs diese Lehrgebiete selbst richtig gewählt sind, eine in sich reiche, seiner selbst mächtige und darum freudige, zu den besten Hoffnungen berechtigende Persönlichkeit die reife Frucht der mühevollen Arbeit sein."

Es ist aber auch deutlich, dafs diese Arten des Interesses sich dem Inhalte nach vertiefen und dem Grade nach verstärken werden, je nach der Auffassung vom menschlichen Wesen der menschlichen Seele, und dafs diese Herbartsche Forderung nur mit einer materialistischen Weltanschauung unverträglich ist, im übrigen mit jedem Standpunkt einer sittlich ernsten Lebensanschauung, und auch mit der christlichen sich vereinigen läfst.

„Gewifs fafst eine christliche Erziehungslehre das Ideal der Erziehung und Bildung voller, tiefer, konkreter, plastischer; legt an das geistige Leben nicht blofs einen quantitativen, sondern auch einen qualitativen, ethischen Mafsstab; denn sie reguliert das Wissen vom Gewissen aus, läfst den Willen nicht

lediglich sich durch die Erkenntnis bestimmen, sondern weifs, dafs diese vor allem auch durch die rechte oder verkehrte Beschaffenheit jenes bedingt ist; sie blickt zugleich in die Tiefe, in den Krebsschaden der menschlichen Natur, und in die Höhe; denn sie kennt die Heilung und besitzt in den Erfahrungsthatsachen und Lehren von der Persönlichkeit, d. h. Gottebenbildlichkeit des Menschen, von der Sünde und der Erlösung, vom Heil und der Heiligung ganz andere Kräfte und Hebel, weit sicherere Bürgschaften für die Erreichung des Ziels als Herbart und sein System, aber mit diesem Idealismus soll und darf sie sich getrost verbinden gegen die enzyklopädistischen und materialistischen Feinde aller wahren Bildung und Religion." (Erfurt G. Korref.)

Einzel-Beispiel: Ein Kandidat behandelte in IV des Real-Gymnasiums aus Nepos Aristides das scheinbar sehr dürre III. Kapitel. Man mufste ihm hinterher bemerken, dafs er zu wenig darauf ausgegangen sei, das Interesse nach seinen verschiedenen Arten anzuregen. Und doch fehlt es auch hier nicht an Gelegenheit dazu: Man lasse in geschickter, die Gesamtheit zur Mitarbeit nötigender Weise die 460 Talente durch die Schüler selbst in Thaler und Mark umsetzen; lasse Delos auf der Karte nicht nur aufzeigen, sondern aus der Nähe von Syra, welches den Realschülern aus der Geographie als Knotenpunkt der levantinischen Dampfer bekannt ist, die zentrale Bedeutung dieser Insel als eines ὀμφαλὸς τῆς γῆς durch eigne Beobachtung finden; bringe den Begriff commune aerarium etwa durch Verweisung auf den im Juliusthurm der Citadelle in Spandau deponierten Reichs-Kriegsschatz der Anschauung nahe u. s. w. (empirisches Interesse). — Man beantworte die Frage: Warum nach Delos? und warum nach Athen? durch die Hinweisung auf die alte delische Amphiktyonie mit dem Bundesheiligtum des Apollo in Delos, welche bereits durch Pisistratus erneuert wurde und an welche nun angeknüpft werden sollte; man zeige, dafs in der späteren Verlegung nach Athen die für seine ganze künftige Entwickelung entscheidende Anerkennung der vorortlichen Stellung dieses Staates und seiner Bedeutung als eines Hauptes des Bundes liege u.s.w. (Darlegung der innern Gründe, also spekulatives Interesse, zugleich aber auch

soziales Interesse, welches letztere anzuregen auch die Worte: ad classes aedificandas exercitusque comparandos — eine starke Marine als Vorbedingung der Hegemonie — Anlafs boten.) — Man pflege auch hier die von vornherein angeregte persönliche Teilnahme für den Helden. Kontrast zwischen seiner Machtstellung als eines Reichskanzlers und seiner Dürftigkeit. Er überlebt seinen grofsen Rivalen; mit welchen Empfindungen? Der Dank des Vaterlandes an den Kindern abgetragen u. s. w. (sympathetisches und ethisches Interesse). — Man weise auf die höhere Fügung hin, die darin liegt, dafs, während der eigentliche Urheber der athenischen Machtstellung durch eigene Schuld (ὕβρις) als Verräter verfolgt in der Verbannung dahinstirbt, Aristides, anfänglich sein Gegner, schliefslich des Rivalen Werk zu Ende führt und auch die Lorbeeren erntet als Bild der σωφροσύνη d. i. der Wahrung des guten Gewissens, und als Bild eines δίκαιος. „Aristides justus" ist Grundgedanke dieser ganzen vita. (Religiöses Interesse).

Dafs schon mit einer scheinbar so äufserlichen Arbeit, wie mit dem Vokabellernen ganz zwanglos eine Erregung verschiedener Arten des Interesses verbunden werden kann, mag die Skizze einer Präparation in unserer Brochüre das Seminarium praeceptorum S. 38 ff. zeigen, wo auch sonst die Verwendung dieses didaktischen Momentes deutlich ist, auch wenn es nicht besonders angekündigt wird.

Leitet man die Schüler an, in der Ilias auf diejenigen zahlreichen Stellen zu achten und sich in dieselben einen Moment zu vertiefen, in welchen die persönliche Teilnahme des Dichters für irgend eine Person, sein Geschick u. s. w. hervortritt, z. B. Il. XVI, 250 ff., III, 243 ff., XI, 604 u. s. w., so erreicht man die Wirkung persönlichen (sympathetischen) Interesses in dem Schüler 1) für den Dichter, 2) für die betreffende Person in konzentrierter Weise.

Über die Pflege vielseitigen Interesses in dem naturkundlichen Unterricht äufsert sich der dritte Referent des R. G. Halle vortrefflich folgendermafsen:

„1) Das empirische Interesse wird erregt durch die Beobachtung des Mannigfaltigen und des bunten Wechsels der Erscheinungen.

2) Das spekulative Interesse ist zu erregen, indem man stets zeigt, dafs die gesamte Organisation eines Geschöpfes mit seiner Lebensweise und mit seinen Bedürfnissen im Einklang steht.

Beispiele: Man zeigt bei einem Pflanzenblatt die Form und die Funktion, giebt den Grund an, warum es flächenartig ausgebreitet, bei Wasserpflanzen anders als bei Landpflanzen, hier wenig, dort stark behaart ist etc. Skelett der Vögel und das der Säugethiere etc. etc.

3) Das ästhetische Interesse ist zu erregen a) durch die Form und die Farbe der Naturkörper, b) durch die Betrachtung schöner Gegenden bei Exkursionen, 3) durch Anstimmen schöner Naturlieder. Ästhetische und sinnige Naturbetrachtung ist eines der erstrebenswertesten und höchsten Ziele des naturgeschichtlichen Unterrichts.

4) Das sympathetische und

5) das soziale Interesse sind zu erregen, indem man dem Schüler die Einsicht in den gesetzmäfsigen Gang der Natur einflöfst, ihm zeigt, dafs er selbst ein lebendiges Glied derselben ist, von ihr zum grofsen Teil in seinen Bedürfnissen abhängig (Haustiere, Ackerbau); dafs jeder Eingriff in die Natur von bestimmten Folgen begleitet ist (z. B. wo der Gebirgswald niedergeschlagen, treten Überschwemmungen ein); dafs die Existenzen der verschiedensten Geschöpfe unter einander auf's engste verknüpft sind.

6) Das religiöse Interesse ist zu erregen durch den nie versäumten Hinweis auf die stetige Kausalität in der Natur, die auf einen letzten Urheber derselben zu schliefsen zwingt."

Auf die Lektüre des Horaz angewendet findet sich die Sache, wenn auch ohne die Namen, in dem lehrreichen Aufsatz von Knaut in der Zeitschrift f. G. W. 1883 S. 87 ff.

Das Wesen der Forderung liegt darin, dafs man selbst sich bemüht, die Dinge innerlich zu erleben und mit zu durchleben, dasselbe dann aber auch in den Schülern zu erzielen sich zur bestimmten Aufgabe macht. Dann erst wird der Unterricht in Wahrheit lebendig, und die durchaus gerechtfertigte Klage sich mindern, dafs so viele Lehrer ihren Schülern nicht das nötige Interesse einzuflöfsen

vermögen. Der Lehrer muſs selbst sehen, empfinden und verstehen lernen, um dann in seiner didaktischen Arbeit andere sehen, empfinden und verstehen lehren zu können. Aber es gilt auch von diesem Punkte, was Schrader § 10 in bezug auf einen andern Punkt sagt: „Es wird diese Forderung, über deren Berechtigung ein Zweifel gar nicht möglich ist, von einem groſsen Teile der Lehrerwelt einfach bei Seite geschoben." — Die Referenten, soweit sie diesen Fundamentalpunkt der Herbart-Ziller-Stoy'schen Didaktik berühren, sind in der Zustimmung auch einig (z. B. Seehausen Ref. These: „Der Unterricht muſs so beschaffen sein, daſs er die Hauptarten des geistigen Interesses im ganzen entsprechend der Art, wie sie Herbart aufstellt, in einem Zögling zu wecken versteht." — Pforte Korref. These: „Anerkennung verdient die Forderung der Herbartianer unter Weckung mannigfaltiger Interessen womöglich in jeder Unterrichtsstunde eine Selbstthätigkeit der Schüler zu erzielen.") — Dagegen stellt eine Stimme (Seehausen Korref.) die Gegenthese: „Die Herbart'sche Forderung, vielseitiges Interesse bei den Zöglingen zu erstreben, kann als ein in den höheren Schulen verwertbarer Grundsatz nicht bezeichnet werden. Grund: Die Forderung, daſs die Gymnasien von der trägen Masse der Mittelmäſsigen und dem aufgedrungenen Haufen der Interesselosen befreit werden, habe keine Aussicht auf Erfüllung".

Auch in den Konferenz-Verhandlungen fehlt es nicht an Widerspruch; z. B. wird einmal beantragt die Änderung: Erweckung möglichst einseitigen Interesses.

3. (Gleichschwebendes) harmonisches Interesse.

Das Resultat des erzeugten vielseitigen Interesses, „der Reichtum des inneren Lebens wie an Kraft und Tiefe, so an Inhalt und Fülle, der durch die intensiv und extensiv ausgebildete Selbstthätigkeit erzeugt wird," (Salzwedel, G. Ref.) „der Geisteszustand, der allen gleichzeitigen Geisteszuständen auſser dem Willen überlegen ist, uns ununterbrochen mit Wohlgefühl erfüllt und unausgesetztem selbstthätigen Fortschreiten, immer neuen und höheren Zielen entgegentreibt," (Ziller Vorl., S. 151), „der eigentümliche Gemütszustand der

Seele, die innere Regsamkeit und Empfänglichkeit, welche die Mitte hält zwischen Zuschauen und Zugreifen, in welchem die Seele bei relativer innerer Befriedigung doch das Verlangen nach fortgesetzter Erweiterung und Vertiefung des Gedankenkreises hegt, der lebendig aufgeschlossene Sinn, die lebendig sich selbst fortentwickelnde Kraft, welche sich beständig streckt nach den höchsten Zielen, nach den Urbildern des Schönen, Wahren und Guten, und sich demütig und dankbar beugt vor dem Heiligen und erhebt zum Ewigen" (Erfurt G. Korr.); — dieses Resultat ist das „gleichschwebende" Interesse; (Herbart) und wir finden hier zuerst auf einen formulierten Ausdruck gebracht, was wir Bildung im tieferen geistigen Sinne, was wir allgemeine Bildung nennen. (Erfurt G. Korr.[8]).

4. Erziehender Unterricht.

Es ist deutlich, dafs diese allgemeine Bildung zugleich die Charakterbildung zum Ziele hat, und wie der darauf gerichtete Unterricht im besonderen Sinne ein erziehender Unterricht genannt werden kann. Über den Unterschied zwischen dem nicht erziehenden und dem erziehenden Unterricht vergl. Kern § 4 und § 17. Es handelt sich im ganzen um den Gegensatz eines Unterrichts, der sich nur zur Aufgabe macht, Wissen und Kenntnisse zu erweitern, und des anderen, höheren, der auch in jeder Einzelarbeit darauf ausgeht: Kenntnisse in Wissen und Bildung umzusetzen. „Der Intellekt bedarf auch an sich einer möglichst vielseitigen Ausbildung, und auch hierfür hat der erziehende Unterricht zu sorgen; nur darf diese Ausbildung sich nie von der des Gemütes und des Willens trennen. Dafs beide jederzeit Hand in Hand gehen, dies als unerläfsliche Probe eines guten Unterrichts zu fordern, ist das unbestreitbare Recht der H.schen Schule." Rossleben Ref. — Alle Gestaltung des Gedankenkreises, alle intellektuelle Bildung und alle

[8]) „Vergl. Kern § 12: Der Begriff der Vielseitigkeit schliefst den eines bestimmten Gleichgewichts zwischen den verschiedenen Interessen in sich ein".

Fertigkeit, die der Zögling durch den erziehenden Unterricht erlangt, soll nur als Mittel dienen, um den Geistes- und Gemütszustand bei ihm zu bereiten, der ihn dem Ideal der Persönlichkeit annähert. (Ziller). Über die Anwendbarkeit der H.schen Forderung, auch wenn man seinen psychologischen Voraussetzungen nicht zustimmt, Rossleben Ref.: „Es ist falsch, mit Herbart zu sagen, dafs „die Sittlichkeit in der Vielseitigkeit wurzele", aber dafs sie durch dieselbe wesentlich mit bedingt sei, und dafs der Unterricht deshalb auf die Bildung des Gedankenkreises die gröfste Rücksicht zu nehmen habe, ist nicht zu leugnen. Auch wenn man dem Unterricht nicht eine allbeherrschende Stellung und Bedeutung zuschreibt, so ist es ohne Zweifel ein Gedanke von grofser Tragweite, ihn mit H. so ausdrücklich und unmittelbar zu dem letzten Erziehungszweck, zur Bildung des sittlichen Charakters in Beziehung zu setzen."

Dafs aber die nachdrückliche Hinweisung auf die Forderung eines erziehenden Unterrichts für die gegenwärtigen höheren Schulen keineswegs überflüssig ist, heben zahlreiche Ref. mit Recht hervor. Es handelt sich um eine Bekämpfung, mindestens um eine Einschränkung der weit verbreiteten Vorstellung, dafs die Arbeit der höheren Schulen in erster Linie der Mitteilung einer „formalen Bildung" durch eine möglichst vielseitige „Gymnastik des Geistes" gelte, während diese nur Mittel zum Zweck sein soll. „Wir können es nur mit voller Überzeugung unterschreiben, wenn die H.sche Schule dem alten Vorurteil, dafs der Unterricht auf den höheren Schulen wesentlich einer sogenannten formalen Bildung zu dienen habe, sich also nur mit den Formen der Dinge oder mit einer möglichst umfangreichen Ansammlung von Kenntnissen zu beschäftigen habe, ohne weiter darüber hinausliegende Zwecke zu verfolgen, mit kräftiger Entschiedenheit entgegentritt. Das Unterrichten und Lernen kann nicht nur eine „Gymnastik des Geistes" bezwecken, sondern es soll vor allem erziehlich wirken." (Rossleben Ref.) — Und mit weiteren Perspektiven Pforte Korref.: „Ich kann dem Referenten darin nicht zustimmen, dafs die höheren Lehranstalten die Forderung des erziehenden Unterrichts immer in angemessener Weise im Auge gehabt haben sollen, bin viel-

mehr der Ansicht, daſs wesentlich die Nichtbeachtung derselben es verschuldet hat, daſs die Gymnasien Jahrzehnte hindurch viel zu sehr nach dem Maſsstab der auf den Universitäten getriebenen Studien ihre Unterrichtsarbeit gestaltet und so in einen noch nicht ganz überwundenen grammatistischen Unfug hineingeraten sind, und meines Erachtens thut es in der Gegenwart den höheren Schulen recht not, auch den Forderungen der naturwissenschaftlich-mathematisch-medizinischen Universitätskreise gegenüber sich dessen klar bewuſst zu sein, daſs ihr Unterricht ein allgemein erziehender sein soll, und daſs die Universitätsprofessoren ihre Arbeit nach derjenigen der höheren Schulen und nicht umgekehrt einzurichten haben."

Der gröſste Teil derjenigen Referate, welche den Fundamentalsatz der H.-Z.-St.schen Didaktik: vom erziehenden Unterricht berühren, sprechen sich auch in voller Zustimmung für denselben aus, zum Teil sehr entschieden, z. B. Seehausen Ref. These: „Der Unterricht des Gymnasiums soll ein erziehender sein; deshalb ist nicht die formale Bildung im Sinn einer bloſsen Geistes-Gymnastik als sein vornehmster Zweck zu bezeichnen." — Nordhausen G. Korref. These: „Nur der erziehende Unterricht hat an den höheren Schulen Berechtigung. Sein .Zweck wird von der Stoy'schen Schule richtig als Bildung des sittlich religiösen Willens angegeben." — Aschersleben R. G. Korref. These: (nach Kern § 14) „Der erziehende Unterricht will nicht eine Totalität des Wissens in irgend einem Fach, sondern lehrt nur das Fundamentale jedes Zweiges und legt ein Hauptgewicht auf Erregung des Interesses."

5. Konzentration des Unterrichts.

Aus dem Gegensatz des einheitlich erziehenden Unterrichts zu allem, was auf kompilatorische, enzyklopädische, nur aggregatmäſsige Aneignung des Lernstoffes, auf Vielwisserei und Vielbeschäftigung gerichtetist, (Kern § 15), ergiebt sich die Bedeutung, welche der Begriff der Konzentration des Unterrichts in der H.schen Schule erhält, nicht minder aus dem umfassenden Umfang, welcher demselben hier beigelegt wird. Denn „die ganze Macht alles dessen, was Menschen je

empfanden, erfuhren und dachten, mufs erziehen, nicht der einzelne" (Herb. pädag. Vorl.). „Für die Welt im gröfsten Umfang aufwärts und abwärts, in Natur und Menschheit mufs der Blick geöffnet, die Teilnahme erregt werden".

Der Widerspruch zwischen diesen Forderungen ist nur durch straffste Konzentration des Unterrichts zu lösen, welche das geistige Innere des Zöglings zum Centrum macht und seine Aufgabe darin setzt, dieses geistige Innere des Zöglings zu einem Ganzen zu gestalten und zu verweben (Kern § 15), aus dem Wissen ein das gesamte Innere des Zöglings beherrschendes, wohl verbundenes und verwebtes Ganzes zu gestalten (ders. § 8). „Das Centrum bleibt das sittlich-religiöse Leben der Person, die in dem Zögling entstehen soll; dazu mufs alles, was in seiner Seele vorhanden ist oder neu erzeugt wird, in Beziehung treten" (Ziller Vorl. S. 161[9]).

a) Der sogenannte „Gesinnungsunterricht" und die sogen. „Gesinnungsstoffe".

Die einseitig konsequente Durchführung der Konzentrations-Idee hat bekanntlich zu den sog. Gesinnungsstoffen und dem Gesinnungsunterricht geführt d.h. der Auswahl gewisser Stoffe, welche je einer bestimmten bedeutsamen Kulturstufe des Menschengeschlechts entlehnt sind und deren Folge den Schüler dahin bringen soll, die Hauptwendepunkte der kulturgeschichtlichen Entwickelung des Menschengeschlechts zu durchleben, welche zugleich aber auch den Stoff für die anderen Fächer darbieten, die in Anlehnung an ihn und im Zusammenhang mit ihm behandelt werden[10]). Zu solchen Konzentrations- und Gesinnungsstoffen sind am Leipziger Seminar gemacht und auf 8 Schuljahre verteilt worden folgende:

---

[9]) In Übereinstimmung damit Schrader, Erziehunglehre S. 184: „Die Einheit ruht nicht in den Lehrobjekten, welche freilich auch selbst Produkte und Produzenten des Menschengeistes sind, sondern in dem zu ergreifenden Subjekte des Schülers".

[10]) „Gesinnungs-Unterricht mag er nach seinem Ziele, Unterricht im Menschentum nach seinem Stoffe heifsen". Willmann Pädag. Vortr. S. 102.

1. Die Märchen.
2. Robinson.
3. Die Geschichte der Patriarchen (erweiterte Familie).
4. das Heldenzeitalter, und zwar: a. die Geschichte Mosis und der Richter. b. Thüringische und deutsche Heldensagen.
5. Das Zeitalter des Königtums, und zwar: a. in Israel, b. in Deutschland: Karl der Grofse, die sächsichen Kaiser Heinrich I., Otto I.
6. a. Das Leben Jesu und einschaltungsweise der Propheten in Israel. — b. Die Kaiserzeit. Barbarossa u. die Kreuzzüge.
7. a. Die Apostelgeschichte.
   b. Die Verbreitung des Christentums in Deutschland.
   c. Die Entdeckung Amerikas.
8. Die Reformationsgeschichte; Friedrich II; Befreiungskriege, Hermann und Dorothea.

Man hat nun mit Recht an dem Namen „Gesinnungsunterricht" Anstofs genommen, auch gegen die Stufenfolge eingewendet, dafs sie keineswegs den gesamten kulturgeschichtlichen Inhalt erschöpfe, und gegen die Auswahl, dafs sie willkürlich sei; (vgl. die Kritik, welche innerhalb der Herbart'schen Schule selbst an diesen Stoffen geübt ist, in d. Jahrb. f. w. P, IX, 113 ff, u. Rein das 5. Schuljahr S. 116 ff;) es mufs vor allem zugestanden werden, dafs die Anlehnung und Verknüpfung der übrigen Fächer (Rechnen, Geometrie, Naturkunde u. s. w.) mit diesen Konzentrationsstoffen nicht nur gesucht und kaum durchführbar ist, sondern auch dem Wesen der Konzentration widerspricht und geradezu zu einer Diszentration, einem Zerreifsen des in den jedesmaligen Einzelfächern einheitlich vorhandenen Bildungsstoffes führen kann[11]); und auch wir lehnen mit Stoy (S. 70) und sämtlichen Referenten, welche dieser Sache gedenken, die Einführung eines solchen Gesinnungsunterrichtes für die höheren

[11]) Vgl. auch Schrader a. a. O. S. 194. Gegen eine so bedenkliche Verirrung, wie die Verwendung biblischer Stoffe zu den elementarsten Übungen im lat. Unterricht (bei Ziller, Jahrb. f. w. P., Bd. XIII, S. 66 ff.) — haben sich mit Recht verschiedene Referate nachdrücklich erklärt.

Schulen ab[12]); — aber man wird sich durch Voreingenommenheit nicht bestimmen lassen dürfen, diese Einseitigkeit ebenso einseitig ganz bei Seite zu schieben. Es liegen wichtige und für unsere höheren Schulen sehr wertvolle Grundgedanken in der Aufstellung von so bedeutsamen Konzentrationsstoffen aus den Höhe- und Wendepunkten der geschichtlichen Entwickelung, und die Geschlossenheit des Gefüges jener mitgeteilten Konzentrationsstoffe kann imponieren, auch wenn man den Bau selbst nicht billigt. Es kommt darauf an, das Wertvolle aus diesem Grundgedanken herauszunehmen, das Wertlose auszuscheiden[13]). „Die durch den Unterricht angeleiteten und begonnenen Studien, alles, was den Knaben beschäftigt hat, mufs auch für die höhere Bildungsstufe des Jünglings und Mannes noch einen Wert haben, so dafs er stets von neuem mit Interesse dazu zurückkehren oder wenigstens in der Erinnerung gern dabei verweilen kann; nnd mit Rücksicht darauf, dafs das einmal möglich ist, sind die Unterrichtsgegenstände zu wählen und zu behandeln". (Ziller, Grundl. S. 282). „Es darf nichts gelernt, memoriert, dargeboten werden, was

---

[12]) Vgl. das von Stoy a. a. O. zitierte Wort Herbarts: „Es wird sich zeigen, dafs die Bemühung, alles auf eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden mufs, als auf der anderen Seite das Zerreifsen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geworden ist".

Nordhausen, G. Ref. „Über die natürlichen Anknüpfungspunkte hinaus künstliche zu suchen, ist bedenklich und zwar gerade aus dem Fundamentalprinzip der H.'schen Unterrichtslehre heraus, die darin gipfelt, die natürlichen Bedingungen des Interesses zu berücksichtigen, die vorhandene Lernfreudigkeit zu benutzen und zu steigern, aber nicht zu vergewaltigen. Darf man die einzelnen Unterrichtsfächer nicht vor der Zeit trennen, so darf man umgekehrt auch die Fächer, wenn sie sich naturgemäfs trennen, nicht gewaltsam in Beziehung setzen." — Halle Latina Ref. „Kern ist uns den speziellen Nachweis für die Ausführbarkeit seiner Forderung (§ 29): es mufs jederzeit in den Mittelpunkt der ganzen durch den Unterricht anzubauenden Gedankenwelt ein Unterrichtsstoff treten, welcher geeignet ist, Träger einer sittlichen Gesinnung zu werden, schuldig geblieben."

[13]) Wir weisen die Folgerung des Ref. Quedlinburg ausdrücklich zurück: „Wenn Frick eine straffe Konzentration durchgeführt wissen will, so wird er eben die höheren Schulen durchweg nach Herbart'schen Prinzipien umgestaltet wissen wollen". (? ?)

nur einen augeblicklichen, vorübergehenden Wert hat". (Nordhausen, Korref. in Übereinstimmung mit Kern § 29).

Daher in bezug auf die Auswahl: kein Ragout inhaltsarmer, geistloser Sätze, nach Art der Spiefs, Ostermann, Hennings, der Plötz'schen Elementarbücher, der ledernsten aller Bücher, mit welchen das jugendliche Gemüt gemartert werden kann, keine kindischen Anekdoten und Erzählungen, wie in der Mehrzahl der sonstigen franz. und engl. Übungsbücher, sondern gröfsere geschlossene Stoffe, „historische und dichterische Meisterwerke, die in echt klassischer Weise nicht nur für alle Zeiten und Völker, sondern auch für alle Lebensalter ihren Wert bewahren;" (Kern § 29) deshalb auch keine Chrestomathien, sondern Autoren, deshalb statt der deutschen Lesebücher möglichst früh deutsche einheitliche Lesestoffe.

Aber auch hier wieder sind höhere und weitere Gesichtspunkte bei der Auswahl nötig, als „dafs diese und jene Schrift ja auch ganz interessant sei"; — wirklich nur von dem Besten das Beste!

Also nicht so greise Stoffe, zu welchen ein Jüngling nie ein inneres Verhältnis gewinnen wird, wie Cicero de senectute, nicht Stoffe aus dem Greisenalter der Völker, wie Lucian, oder aus dem Zeitalter der römischen Commune, welche unsere Schüler nach den Catilinarischen, Philippischen und anderen Reden besser kennen lernen, als die grofsen Perioden des römischen Heroentums (Livius). Deshalb mag der Curtius mit dem Weltstoff der Thaten des jugendlichen Helden Alexander, der ein Liebling der Jugend ist, nicht so einfach bei Seite geschoben werden; deshalb ist etwas an einer Odyssee-, Herodot-, Livius-Stufe, (Kern a. a. O. und Willmann pädagogische Vorträge), und man thut gut, solche Stoffe zu benutzen, wo sie zubereitet sind, wie in den Lesebüchern aus Homer und Herodot von Willmann, oder deren neue aufzusuchen, wie sie sich z. B. in Archenholz siebenjährigem Krieg für IIIb, Schillers dreifsigjährigem Krieg für IIIa darbieten, wofern man nur versteht, ein geschlossenes Gefüge grofser, bedeutsamer Bilder aus diesen Werken herauszuheben.

Die Wertlosigkeit und Verderblichkeit der gewöhnlichen fremdsprachlichen Elementar und Übungsbücher à la Spiefs,

Ostermann u. s. w. hat Günther in dem Jahrbuch f. w. P. XIII, S. 149 besonders 172 ff. mit so vernichtenden Worten aufgedeckt, dafs man an der Thatsache nicht mehr vorüber kann. Auch hat sich eine gesunde Reaktion dagegen schon eingestellt in den Hülfsbüchern von Perthes, Barth, Cyranka, Meurer und anderen.

Man folge dem Beispiel der Volksschule, welche sich des Robinsonstoffes bemächtigt und nach dem Vorgang der Robinsonfibel Lesebücher aus Robinson für das 3. Schuljahr herstellt[14]).

Aber auch, wo die gehaltvollsten Stoffe vorliegen, regiert oft allzusehr der Zufall und die gedankenlose Willkür des Lehrers; wenn man z. B. in Herodot nicht die Perserkriege nämlich das Ganze derselben im Durchblick, sondern Buch I oder II, in Livius nicht die Königszeit und den II. punischen Krieg im Durchblick, in Vergil nicht vor allem Buch II und IV, sondern weit unbedeutendere Stoffe aussucht, nur damit der Lehrer einmal Abwechslung habe, in der Lektüre des Ovid nicht einen geschlossenen Cyclus von typischen Lebensbildern herzustellen sucht, sondern die Reihenfolge allein mafsgebend sein läfst.[15])

Und nicht genug werden, wie die Einsicht in die Programme der höheren Schulen zeigt, die vorhandenen Konzentrationsstoffe ausgekauft, wenn z. B. die griechische Prosa- und Dichterlektüre derselben Klasse, wenn die Behandlung des Homer oder des Horaz in einer getrennten Prima in zwei verschiedenen Händen liegt, wenn nicht die Berechnung, sondern der Zufall das Neben- und Nacheinander der Lektüre leitet.

Und doch lassen sich vielfach mit leichter Mühe die dankbarsten Kombinationen zu fruchtbarster Konzentration herstellen; z. B. in der Lektüre von Xenophons Anabasis,

[14]) Es giebt jetzt sogar — in England gefertigte — Tapeten mit Bildern aus den Märchen- und Robinsonstoffen zur Ausstattung von Wohn- und Klassenzimmern.

[15]) Wenn die Erläuterungen zu den neuen Lehrplänen ausdrücklich vorschreiben müssen: „Die sonst üblichen Deklamationen willkürlich von den einzelnen Schülern gewählter Gedichte sind aufzugeben", so wird die Herrschaft der Willkür und des Zufalls offiziell konstatiert.

Curtius Alexanderzug, der Apostel-Geschichte mit den Reisen des Paulus auf demselben Schauplatz, welchen in derselben Klasse auch die Geschichte in den Kreuzzügen zur Anschauung bringt, zu gleichzeitigem Pensum von III; — Griechische Geschichte und Lektüre der grofsartigsten Ereignisse derselben im Herodot und in Xenophons Hellenicis, ebenso römische Geschichte und Lektüre des Livius in II; — endlich in I durch Kombination inhaltlich verwandter Stoffe im Nacheinander (drei Semester), die drei Ereignisse der athenischen Geschichte, durch welche der Sturz Athens verursacht wurde: die sizilische Expedition, der Tod des Sokrates und der Untergang der hellenischen Freiheit (Lektüre des Thucydides, der Apologie und der olynthischen oder philippischen Reden des Demosthenes zugleich als Muster der drei Stilgattungen, der historischen, rhetorischen und philosophischen Prosa[16]); oder auch durch ein beziehungsreiches Nebeneinander, z. B. Lektüre von Tacitus Annalen (Genesis und Anfang des kaiserlichen Regiments) und von Horaz c. Lib. IV. (Verherrlichung der neuen Dynastie.)

Auf dieser letzten Stufe läfst sich die fruchtbarste Konzentration erreichen, wenn der deutsche und griechische Unterricht in einer Hand so liegt, dafs die Schüler auch bei geteilter Prima von demselben Lehrer durch beide Coeten hindurchgeführt werden. Es mufs dann der zweijährige Unterricht in der Prima als ein zusammengehöriges Ganze aufgefafst werden, die gesamte griechische Prosa- und Dichter-Lektüre der Prima einen geschlossenen Kreis für sich bilden, und ebenso auch die Pensa des deutschen Unterrichts; diese Kreise hinwiederum müssen so gewählt sein, dafs sie auf einander bezogen sowohl innerhalb desselben Semesters, als auch innerhalb der Jahreskurse und schliefslich des Bienniums eine

---

[16]) Vergl. die geistvolle und anziehende Entlassungsrede v. Herbst (in Weidners Beiträgen zu lateinischen Stilübungen. 1865 S. 82 ff.) Wie seltsam aber der Eingang der Rede: „War es Zufall oder mehr als das — denn ich selbst dachte bei der Wahl nicht an diesen Plan, — dafs ihr . . . diese Ereignisse genau und lebendig aus den Quellen kennen lerntet". — Darf das Zufall bleiben? Mufs der Lehrer nicht planmäfsig dabei zu Werke gehen?

Einheit darstellen', deren Glieder so in wechselseitiger Beziehung zu einander stehen, dafs auch die verschiedenen Schüler-Generationen von den durch ihren Eintritt bedingten verschiedenen Ausgangspunkten aus den Eindruck eines Ganzen erhalten. Indem wir sodann mit dem deutschen Unterricht zwar nicht eine philosophische Propädeutik verbinden, wohl aber die eingehende Besprechung und Durcharbeitung einer geschlossenen Anzahl grofser Grundbegriffe (ausgeführter Definitionen), welche das Verständnis der sonstigen Unterrichtsgegenstände teils vorbereitend, teils begleitend, teils nachfolgend vertiefen sollen, — so haben wir innerhalb dieser beiden Disciplinen eine Art von philosophischem Abschlufs und philosophischer Spitze geschaffen, die nach Pforte Ref. und Korref. die Konsequenz der Forderungen H.'s im Gymnasial-Unterricht sein würde. Vgl. auch Ziller Vorl. S. 134, dessen Wünsche indessen zu weit gehen.

Die nachfolgende Tabelle wird das Gesagte deutlicher machen.

Tabelle siehe Seite 43.

Sie zeigt, dafs aufser dem Begriff des Schönen und der Kunst zwei Kardinal-Begriffe sich durch alle Arbeit hindurchziehen: Der Ehre und des Tragischen, deren Verständnis wie dasjenige des Wesens der Sitte und der Bildung auf die Vertiefung des Begriffes der Persönlichkeit zurückgeht, dem bedeutsamsten für die gesamte Arbeit des erziehenden Unterrichts. Wie zahlreich oder besser zahllos dann aber die verbindenden Fäden hinüber und herüber weisen, von einem Gegenstande zu dem anderen und aus einem Semester in das andere, dessen wird allein der im Unterricht stehende Lehrer inne; (z. B. die Geistesverwandtschaft zwischen Thuc. III, 82, 83; Demosth. Philipp. I und III, Plato Apologie (in allen die Brüchigkeit und Zersetzung des hellenischen Lebens, στάσις); — die Verwandtschaft des Themas in Götz v. Berlich. und im sophokl. Ajas, (durch eigene Schuld vernichtete Heldenehre); — Wesen der Sitte und die Bestattungssitten in II. 23 u. 24, Soph. Ajas, Thucyd. II, 34, Platos Phädon u. s. w. u. s. w.; — selbst zwischen scheinbar so heterogenen Gegenständen wie Schillers

	Deutsch.			Griechisch.	
Prima.	I. Ausgeführte Definitionen.	II. Litterargeschichtliche Betrachtungen.	III. Betrachtung hervorragender Kunstwerke.	IV. Dichter-Lektüre.	V. Prosa-Lektüre.
I. Sem. Sommer	Begriff: 1) des Schönen, der Kunst, bes. d. Dichtkunst, 2) der Geschichtschreibung,	Übersicht über die Entwicklung der deutschen Litteratur von Luther bis Klopstock einschliesslich. (Die Gattungen der Dichtkunst: histor. Lied, weltl. Volkslied, geistl. Volkslied [Kirchenlied], Tierepos, Epos. — Anschluss an I, 1).	1) Der sogen. Jupiter von Otricoli, Jl. I, 528 ff, 2) die Ludovisische Juno, 3) die rondaninische Meduse. Jl. II. 447, V, 738, XV, 308. 4) der sogen. Germanicus (Hermes als Redner, Jl. III, 216*).	Ilias, I–VI. (Ehre des Achill; vgl. I, 352 ff, 505 ff, — Motiv zum Soph. Ajas in I. 189 ff).	Thucydides: 1) eine grössere historische Partie, vorzugsweise: die sizil. Expedition; aufserdem 2) die Leichenrede des P. und als Gegenstück III, 82, 83); endlich 3) als Rahmen für das Ganze: I, c. 1, 21, 22. Selbstzeugnisse des Thucydides über seine Auffassung von der Geschichtschreibung.
II. Sem. Winter.	1) der Ehre, 2) der Beredsamkeit (unter Zurückbeziehung auf Cicero de oratore);	Lessing. Bes. eingehend: Laokoon — Minna von B. (relative und absolute Ehre) — Em. Galotti (B. des Tragischen).	Laokoon (auch als Erscheinung des Tragischen).	1) Ilias, VII–XII 2) Soph. Ajas (B. der durch tragische Schuld vernichteten Heldenehre).	Demosthenes, Philipp. I u. III (Ehrbegriff; Ehre des Staates und der Nation).
III. Sem. Sommer.	1) das Wesen der Sitte, 2) das Wesen der Bildung,	Goethe. Bes. eingehend: Goetz von B. (B. der durch trag. Schuld vernichteten Heldenehre). Vgl. Soph. Ajas. — Egmont. Iphigenie. (B. d. Tragischen.)	1) Apollo von Belvedere, Jl. XV, 318 ff. 2) Menelaus- und Patroklus-Gruppe, Jl. XVII.	Ilias, XIII–XVIII. (Erscheinung des Tragischen im Geschick des Patroklus).	Plato Apologie und Kriton (Geistes-Verwandtschaft mit Thucydides, III, 82, 83 und Demosthenes, Philipp).
IV. Sem. Winter.	1) d. Tragischen, 2) der Seele (abgeleitet aus den Erörterungen bei der Lektüre des Phädon).	Schiller. Bes. eingehend: Wallenstein (B. des Tragischen, Geistes-Verwandtschaft Wallenstein's und Egmont's; — der Ehrbegriff in Buttler).	Abteikirche zu Laach (nach dem Bilde in der Sammlung von Luchs).	Ilias, XIX–XXIV. (Erscheinung des Tragischen im Geschick des Hektor). Soph. Antigone (Kanon des Tragischen).	Plato, Phädon.

*) Vgl. Friedrich, Bausteine zur griech.-röm. Plastik, I, S. 413.

Wallenstein und der Laokoongruppe (cf. Henke, die Gruppe des Laokoon, Leipzig 1862 S. 63 ff.)

In einem Semester wäre auch ein Beispiel straffster Konzentration um einen Mittelpunkt (des Ehrbegriffs) gegeben: Definition desselben; Lektüre der Minna von Barnhelm (überspannter Ehrbegriff), des sophokl. Ajas (vernichtete Heldenehre), und des Demosthenes (Staatsehre), — und in solcher Weise halten wir den Grundgedanken in der Aufstellung von sogenannten Gesinnungsstoffen noch jetzt für fruchtbar und auch an den höheren Schulen verwendbar[17]).

b. Statik des Unterrichts.

Indem wir uns also, gebunden vor allem auch an die gegebenen Verhältnisse, einerseits mit Stoy, S. 67 ff. einverstanden erklären, der an Stelle des Begriffes eines Gesinnungsunterrichtes denjenigen der Statik des Unterrichts setzt, einer ordinata varietas lectionum, welche die Frage nach dem Gewicht jeder einzelnen Unterrichts-Disziplin und nach der Herstellung des Gleichgewichts unter allen zu beantworten hat, gehen wir in der auch von ihm mit allem Nachdruck betonten Forderung einer möglichst straffen und intensiven Konzentration noch etwas weiter; wir wünschen innerhalb der verschiedenen Gruppen der gegebenen Unterrichtsstoffe und innerhalb der einzelnen oder zusammengehörigen Klassenstufen Aufsuchung und Aufstellung von gewissen Zentren und würden es für eine der wichtigsten und fruchtbarsten Aufgaben halten, wenn darauf hin und unter dem Gesichtspunkte solcher Konzentration die Lehrpläne der gegebenen Disziplinen gesichtet und revidiert würden.

Am wenigsten aber möchten wir, weil von einigen Seiten schiefe und unklare Vorstellungen mit dem Begriff der Konzentration verbunden worden sind, mit Schrader, Erziehungslehre, S. 194, dafür sein, „diesen Ausdruck ganz aufser Ge-

---

[17]) „Man muss die Schüler beständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen lassen." Lessing, Über die Fabel V. „Die Pädagogik mufs die Fugen kennen, in denen sich das menschliche Wissen berührt." Willmann, pädag. Vortr. S. 101.

brauch zu setzen"; vielmehr halten wir es für sehr wichtig, die Konzentration auf allen Einzelstufen, wie im Gesamtsystem der Unterrichtsfolge, in allen Einzeldisziplinen, wie in ihrem Gesamtorganismus der Lehrerwelt auf das nachdrücklichste einzuschärfen[18]).

Der Mangel und das Bedürfnis einer straffen Konzentration auf den gegenwärtigen höheren Schulen wird von vielen Referaten eingestanden. „Obgleich das Gymnasium allen anderen Erziehungsanstalten gegenüber dadurch sehr im Vorteile ist, daſs es im Altertum einen Stoff als Mittelpunkt des Gesinnungsunterrichts besitzt, der durch die Einfachheit aller Verhältnisse, das Ursprüngliche der Gesellschaft und der Staatsform und die Formvollendung seiner Kunstwerke in dem einen typisch, in dem anderen geradezu mustergiltig für alle Zeiten ist und wie kein anderer zur Erweckung eines vielseitigen Interesses sich eignet, und obgleich das Gymnasium in seinen oberen Klassen durch die Behandlung der griechischen Geschichte in Untersekunda, der römischen in Obersekunda und die abschlieſsende innere Verknüpfung der Gegenwart mit dem klassischen Altertum in der Prima zugleich eine Konzentration des Gesinnungsstoffes ermöglicht, wie sie schöner nicht gedacht werden kann, so geht dieser bedeutende Vorteil doch für das Gesamtresultat leider dadurch verloren, daſs der propädeutische Unterricht der vorausgehenden Stufen durch das bunte Vielerlei, durch den Mangel an Konzentration und innerer Verknüpfung der Unterrichtsfächer nicht die notwendige Einheit der wissenschaftlichen und sittlichen Grundlage schafft". (Mühlhausen Ref.)

Höchstens der deutsche Aufsatz, wenn es gerade so passe, und mehr zufällig als planmäſsig, übernehme ganz vereinzelt die vermittelnde Arbeit der Konzentration. (Mühlhausen Ref.)

---

[18]) „Einen tüchtigen Stoff nehmen, aus ihm die gröſste Kraftentwickelung gewinnen und aus Klugheit und Dankbarkeit diesen Stoff hartnäckig festhalten: das ist das richtige didaktische Prinzip. Befolgt man es einmal versuchsweise, so findet man, daſs es nicht allein dem Denken selbst eine gröſsere Konsistenz und Sicherheit giebt, sondern auch den Charakter merklich stählt." (Hollenberg.) Wie nötig diese Mahnung ist, kann die neueste Speisekarte griechischer Lektüre für die reorganisierte I und II zeigen, welche in Jahn's Jahrb. f. Pädag., 1883, S. 7, mitgeteilt wird.

Einen höchst beachtenswerten Versuch der Durchführung einer straffen Konzentration durch Verknüpfung verwandter naturwissenschaftlicher Disziplinen, der Geographie und der Physik mit dem übrigen naturwissenschaftlichem Unterricht, — und des geogr.-naturwissenschaftl. Unterrichts mit dem Unterricht im Deutschen, in der Geschichte, Mathematik und im Zeichnen giebt W. Zopf in der Zeitschrift f. G. W. 1881 S. 417 ff, 1882 S. 273 ff, 1883 S. 92 ff. In dem letzten dieser Aufsätze ist seine Forderung — und er zeigt, wie sie praktisch ohne Schwierigkeit innerhalb der gegebenen Verhältnisse erfüllt werden kann, — „dafs auch der Zusammenhang zwischen dem geographisch-naturwissenschaftl. Unterricht und allen erst in entfernterem Grade mit ihm verwandten Schuldisziplinen in weit fühlbarerer Art, als das bisher gewöhnlich der Fall war, im Schulleben hervorzutreten habe". Er versteht das im besonderen dahin, „dafs die Lehrpläne für diese Fächer d. i. für Natur- und Erdkunde, für Deutsch, Geschichte, Mathematik und Zeichnen sich so gestalten, dafs nicht blofs jeder für sich bei möglichster Stoffbeschränkung ein einfaches, aber festes, in seiner Entwickelung wohlgegliedertes und methodisch geordnetes Ganze darstelle, sondern dafs dieselben aufserdem noch ein harmonisches Ineinandergreifen der einzelnen Klassenpensa aller der aufgezählten Disziplinen sowohl bezüglich des Stoffes wie der methodischen Behandlung desselben deutlich erkennen lassen".

Von dahingehenden Einzelvorschlägen erwähnen wir diejenigen des Ref. Halle, Latina, die Zoologie auf den untersten Stufen der Quarta als Tiergeographie zu behandeln. — Stendal Kfz. stellt die These: „Es ist wünschenswert, dafs dieselben (H.-Z.-St.'schen Grundsätze) wie sie in ihrer Anwendung auf die höheren Schulen in Kerns Grundrifs der Pädagogik ihren allgemeinen und faſslichen Ausdruck gefunden haben, von berufener Hand durch Ausführung von speziellen Lehrproben und Lehrplänen illustriert, dem allgemeinen Verständnis näher gebracht und so für die Praxis nutzbar gemacht werden".

Wir können über anderes diese Punkte Betreffende auf das Referat des I. Themas S. 10 ff verweisen und übergehen gemäfs unserer Abgrenzung des Themas die von vielen Referaten

ausführlich erörterte Frage nach dem „statischen" Verhältnis der historischen zu den naturwissenschaftlichen Disziplinen, der alten Sprachen zu den übrigen Lehrgegenständen u. s. w.; wir bemerken nur, dafs die hier und da von Herbart[19]) und nach ihm auch von Ziller versuchte Zurückstellung der alten Sprachen im Gymnasialunterricht von den anderen Pädagogen dieser Schule nicht befürwortet wird (vgl. Stoy S. 309; Kern § 21, Willmann, Pädag. Vorträge S. 103); dafs aber Kern § 18 ff. mit Recht der geschichtlichen Seite des Unterrichts das Übergewicht zuspricht; denn wenn auch an sich durchaus geeignet den Zweck des erziehenden Unterrichts zu fördern, sollen die Sprachen doch offenbar in erster Linie[20]) die Jugend „als Mittel der Darstellung dessen interessieren, was sie ausdrücken" und sie werden in erster Stelle der Erkenntnis des geschichtlichen Lebens dienen. „Denn die Erziehung arbeitet mit den Kräften der Geschichte, insofern sie den werdenden Menschen historisch macht, ihn mit raschem Schwunge auf die Höhe der Gegenwart heraufhebt und in gewissem Betracht das Individuum in den kurzen Jahren der jugendlichen Empfänglichkeit die Bahn durchlaufen läfst, welche das Menschengeschlecht im Lauf von Jahrtausenden unter Mühsal und Kampf durchschritten hat". (Willmann, Didaktik S. 72). Nur auf drei Punkte wollen wir in aller Kürze hin deuten:

1) Zur Frage der Konzentration gehört die Gestaltung der Stundenpläne. „Nicht blofs Ziller und Stoy, sondern auch Herbart selbst spricht sich mit grofser Bitterkeit über die gedanken- und systemlose Anordnung der Unterrichtsstunden und Unterrichtsfächer in den herrschenden Lehrplänen aus, die meist nur nach dem Prinzip „variatio delectat" entworfen schienen. Die Lehrpläne müssen als „Veranstaltungen der Gelegenheiten für den erziehenden Unterricht" Organismen sein, nicht Aggregate. Wenn in einer Klasse in wenigen Stunden hintereinander die heterogensten Dinge, wie beispiels-

[19]) Nicht immer; vgl. die Äufserung Herbarts: „Die alten Sprachen sind festzuhalten; thäte dies keine andere Nation, so müfste es die deutsche für sich und für andere thun".

[20]) Herbart I, 410, sagt: „nur".

weise Lektüre des Cäsar, Geschichte der Neuzeit, Ovid, Mineralogie, griech. Grammatik, getrieben werden (vgl. päd. Vorles. § 133), so könne unmöglich das Interesse der Schüler rege erhalten werden; es sei das aber auch geradezu eine Versündigung gegen die einfachsten Gesetze und Forderungen der Psychologie, welche lehre, dafs die durch andere gehemmten Vorstellungen unbewusst werden, und nur durch fortgesetzte Anknüpfung, durch Reihen- und Gruppenbildung von Vorstellungen sich wirkliches Interesse und ein bleibender, wirksamer Gedankenkreis erzielen lasse". (Rofsleben Ref.) Eine völlige Beseitigung dieses Übelstandes ist unmöglich, aber eine Verminderung durchaus notwendig. Dafs die Stundenpläne oft ganz mechanisch entworfen und selten organisch gestaltet werden, ist Thatsache. Es mufs aber auch dem Lehrer, wie mit Recht einzelne Referate verlangen, die Freiheit gegeben sein, und ausgiebig von ihr Gebrauch gemacht werden, dafs innerhalb der Stunden, welche in derselben Hand liegen, unter Berechnung des den einzelnen Gegenständen zugeteilten Gewichts Verschiebungen eintreten, also z. B. einmal die deutsche Stunde zu intensiver Förderung der griechischen Lektüre und umgekehrt verwendet werde, auch das Nebeneinander von verschiedenen Autoren derselben Sprache, so oft als nur irgend möglich in ein Nacheinander verwandelt werden.

2) Die rechte Konzentration verlangt in dem Unterricht der untersten Klassen VI und V den Anschlufs an die Behandlung in der Vorschule (Halle St. G. Ref.) oder in der Volksschule überhaupt „Die Lehrer sind das den Kindern schuldig, denen ein so plötzliches Abbrechen vieler bis dahin bearbeiteter Vorstellungskomplexe und ein in ganz anderer Weise versuchter Aufbau auf nicht sicheren Grundlagen entschieden nachteilig sein mufs." (Wernigerode Ref.) „Es ist an sich zu bedauern, dafs in diesen Klassen die 9 Lat. und 4 Franz. Stunden mit ihrem wenig gehaltreichen Lektürestoff im Verein mit den Stunden des Rechnen- und Schreibunterrichts den in der Religionsstunde, im Deutschen, in der Geographie und nun auch in der Geschichte gebotenen Gesinnungsstoff in den Hintergrund drängen," (Pforte Korref.) und dafs die rechte Konzentration gerade da am schwierigsten ist, wo sie am nötigsten

sein würde. Aber dieser Mangel wird am fühlbarsten doch gerade durch den schroffen Gegensatz zu der straffen Konzentration in der Elementarschule, aus welcher die Schüler herkommen. Eine Abhilfe liegt darin, dafs man nicht die jüngsten, unerfahrensten Kandidaten mit dem Unterricht in der VI und V betraut, sondern möglichst oft seminaristisch gebildete und im Volksschulunterricht bewährte Kräfte.

3) Vor allem gehört zur wirksamen Durchführung einer Konzentration eine gewisse Gemeinsamkeit des pädagogischen Standpunkts der Lehrer durch das Studium der pädagogischen Theorie. (Seehausen Ref.)

Die Aneignung des Wertvollen aus H.-Z.-St.schen didaktischen Grundsätzen würde einer solchen Annäherung der verschiedenen Lehrer nur förderlich sein können.

Aber die Haupt-Arbeit der Konzentration ist eine innere und fällt in die eigentliche Arbeit des Unterrichts. Hier zeigen sich besondere Eigentümlichkeiten der H.-Z.-St.schen didaktischen Grundsätze. Sie ausführlich und im einzelnen an dieser Stelle darzulegen, ist unmöglich; die Quintessenz ist in der Darstellung Kerns mitgeteilt, auf den verwiesen werden kann, und nur an die Quintessenz dieser Quintessenz kann andeutungsweise in einigen Sätzen erinnert werden:

6. Gliederung (Artikulation) des Unterrichts. Methodische Einheiten.

„Der Unterrichtsstoff mufs vielgegliedert sein; . . . . . ihn in fortlaufender Reihe abzuhandeln, wäre gänzlich unpädagogisch; . . . . er ist nach Bedürfnis in kleinere Abschnitte zu zerfällen, etwa für eine, oder zwei, drei Lehrstunden." (Willmann pädag. Vortrag S. 81).

„In jedem einzelnen Fach mufs der Stoff sorgfältig geordnet und nach Einheiten geteilt werden; er darf nicht massenweise oder enzyklopädisch zusammenkommen." (Ziller Vorl. S. 280, und Index).

„Es ist nötig, dafs das dem Schüler gebotene Material ihn nicht erdrücke, auch nicht ihm nur als ein Tropfen in einem ungeheuren Meere erscheine; es mufs stets in abgerundeter Form geboten" (Nordhausen G.) „und einzeln zugezählt werden." (Ratich). Es müssen dann aber auch die

einzelnen Abschnitte des Stundenpensums vor dem Übergang zu dem folgenden von den Schülern durch Zusammenfassung reproduziert werden.

Solche Einheiten bieten sich von selbst dar, z. B. eine gröfsere oder kleinere Dichtung; die Aristie eines Helden in der Ilias; ein geschichtliches Einzelbild in dem Historiker, u. s. w. u. s. w.; vergl. das Beispiel unserer Präparation auf eine Muster-Lektion aus der deutschen Sagengeschichte in Sexta in der Zeitschrift f. G. W. 1883 S. 193 ff.

Die Forderung ist selbstverständlich, wird aber durchaus nicht immer in der Praxis beobachtet, am wenigsten da, wo sie am nötigsten ist, im Geschichtsunterricht. Allenfalls die Perserkriege, der 2. punische und der 30jährige Krieg werden gegliedert, die übrigen selten.

Beispiel einer Gliederung:

Der spanische Krieg als Einheit in der gröfsern Einheit des II. punischen Krieges:

I. Krieg der beiden Scipionen. 218—212.
- a) Der spanische Krieg in engerem Sinne Vordringen der Römer bis zum Ebro; das Ebroland als Operationsbasis gewonnen.
- b) Der spanisch-karthagische Krieg. Vordringen der Römer bis zur Südküste, Anlage von Tarraco und Sagunt.
- c) Rückläufige Bewegung bis zum Fall der Scipionen 212.

II. Krieg des P. C. Scipio jun. 211—206, Vordringen desselben
- a) bis zur Schlacht bei Baecula 208 (Hasdrubal nach Italien).
- b) bis zur Vollendung der Unterwerfung Spaniens 206.

Man vergleiche damit das Hilfsbuch von Herbst, oder vollends das von Pütz, oder den Mangel jeder Gliederung in den verbreiteten Geschichtstabellen von Peter. Sind die Einheiten eingereihte Glieder einer gröfseren Einheit und stellen die Gruppen derselben einen gröfseren Komplex dar, so führt das zu dem Begriff systematischer Anordnung (System).

7. Die sogenannten Formalstufen.

I. Vorbereitung.

a. Bezeichnung des Ziels.

Das System wird vollständig erst deutlich werden und zur didaktischen Verwendung kommen, wenn eine Übersicht über den Stoff in gröfserem Umfange gewonnen worden ist, also auf der letzten Stufe des Unterrichts (s. unten), aber schon im Beginn der unterrichtlichen Arbeit wird es durch vorbereitende Andeutungen angekündigt werden können, und es wird das eine von den Aufgaben der Bezeichnung des Zieles sein, welches die H.sche Schule an die Spitze der vorbereitenden Arbeit gestellt wissen will. — „Es genügt nicht, dafs man Schritte zu einem Ziele thue, jeder Schritt mufs selbst ein Ziel sein." (Goethe bei Willmann pädag. Vortr. S. 5) „Die Kraft jedes thätigen Menschen erstarkt durch die Erreichung von nicht zu weit gesteckten Zielen." Naumburg Ref. Deshalb empfiehlt Ziller am Anfang jeder Lehrstunde der Klasse ein Ziel zu stecken. Dasselbe soll ebenso an die voraufgehende Gedankenwelt anknüpfen, wie die Erwartung und das Interesse für das Neue erregen, „ganz konkret und faſslich aufgestellt sein und darf über den Gesichts- und Strebungskreis des Schülers ebensowenig, wie über seinen Sprachkreis hinausliegen; von einem solchen Ziel mufs die einzelne Lehrstunde ausgehen; ja sie mufs in einer Reihenfolge untergeordneter für die einzelnen Abschnitte deutlich erkennbarer Ziele fortschreiten, nach denen ein gröfseres Ganze des Unterrichtsstoffes zerlegt ist. (Ziller Vorl. S. 140. 215, und für den mathematischen Unterricht, der darin vorbildlich ist, Stoy S. 76).

Woher die Erfahrung, dafs gerade die ersten Fragen in den Lehrstunden so häufig von den Schülern verfehlt werden? weil die noch mangelnde Sammlung der Schüler nicht durch um so zielbewufstere Arbeit des Lehrers hergestellt wird.

Ref. hat die Schüler gewöhnt zu Beginn jeder Iliaslektion die Frage zu beantworten: in dem Zusammenhange welcher Einheit befinden wir uns unter dem Gesichtspunkt der Themen a) von den Schlachten b) von der μῆνις? — Ant-

wort zu Il. 7, 244: a) in der von 2 Zweikämpfen eingefafsten ersten Schlacht und zwar am Ende derselben; hier wiederum im Zweikampf des Hektor und Ajas und zwar auf der Höhe desselben. Welches wird der Ausgang sein? (Ziel) — b) in der Darstellung der Wirkung der μῆνις (Buch II—IX). Aber wir erwarten die Durchführung dieses Themas erst, dem die bisherigen Episoden von den Siegen des Menelaos (III), des Diomedes (V und VI), des Ajas (VII) nicht entsprechen. Hinweisung auf den Ausgang von VII und das Ergebnis: Graben und Mauerbau d. h. Not der Achäer in Folge der Abwesenheit des grollenden Achilles. — Die Frucht solcher Arbeit ist müheloses Heimischwerden im ganzen System der Ilias und Freude der Schüler an dem Besitz. — Woher kommt es, dafs den Abiturienten die Erinnerung an den Inhalt der Odyssee häufig so ganz entschwunden ist?

b. Orientierende Vorbesprechung. Vorblick (Analyse).

Die zweite Stufe der vorbereitenden Arbeit ist die im stetigen Zusammenhang mit „dem Ziel" zu gebende orientierende Vorbesprechung. (Vorblick, Analyse). Es geschieht auch hier zunächst durch Reproduzieren und Korrigieren schon bekannter Vorstellungen; und der Zweck ist Weckung und Ergänzung des noch rohen Vorstellungsmaterials. Die Vorbesprechung (Analyse) geht von dem Gegenstande des Zieles aus; es handelt sich um eine Vergleichung des neu zu erwartenden Gegenstandes mit seinen älteren Gedankenmassen. „Immer mufs sich die Behandlung des Älteren von der Behandlung des Neuen scharf unterscheiden..... Dem Erwachsenen, dem Gebildeten kann es wohl überlassen bleiben, seine Vorstellungsmafsen in das rechte Verhältnis zum Neuen, das sich ihm darbietet, zu setzen. Aber unser Zögling soll dieser Selbständigkeit erst entgegen geführt werden, bei ihm bedarf es noch einer besonderen Fürsorge, bei ihm bedarf es noch einer besonderen Garantie, dafs die rechte Verfassung des Geistes erreicht ist, wenn das Neue auftritt. Und das leistet die Analyse." (Ziller Vorl. S. 224).

„Da die Vorbesprechungen wesentlich schon vorhandenen Wissensstoff, stamme er nun aus eigener Erfahrung oder früherem

Lernen, behandeln, also die Gedanken nur herauslösen und -sondern, so heifsen sie analytische Vorbesprechungen, Analysen." (Willmann, pädag. Vorl. S. 88 u. das. S. 84 ff. instruktive Beispiele ihrer Anwendung in Einzelfällen und in Bezug auf die Lehrfächer; vergl. dess. d. Odyssee im erz. Unterricht S. 151 ff., der elementare Geschichtsunterricht S. 42 ff.)

Andere Beispiele: des Ref. Muster-Präparation a. a. O. 201 ff. — Die Bedeutung dieses didaktischen Momentes in den Perthesschen Reform-Vorschlägen ist bekannt. Eine regelmäfsige und sorgfältige Anwendung desselben auf die Extemporalien, dafs sie aufs genaueste vorbereitet sein müssen, würde der weit verbreiteten „Extemporale-Not" ein Ende machen; es gilt, durch gehörige Vorbereitung und vorbereitende Besprechung auch den schwächeren Schülern eine genügende Leistung möglich zu machen, „den Fehlern vorzubeugen; denn es ist nach Herbart weit wertvoller, wenn der Zögling eine Zeile fehlerlos, als wenn er viele Seiten fehlerhaft liefert." (Sangerhausen Ref.) — Ebenso sind, wie es in guten Volksschulen längst geschieht, die Aufsätze inhaltlich überall, aber auch der Form und dem Ausdruck nach bis IIb einschliefslich vorzubereiten. Vgl. Joh. Becker im Progr. v. Schlawe 1882 S. 23 ff, dessen sehr praktische Vorschläge und Übungen von Seiler Jahrb. f. Ph. u. P. 1882 S. 653 als „völlig neue" bezeichnet werden. Dürften sie völlig neu sein? — Ref. bereitet die Betrachtung der deutschen klassischen Dramen in I. durch gemeinsame vorläufige Beantwortung von 4 Fragen vor: 1) zu welcher Gattung gehört das betr. Drama? d. h. zu den historischen oder psychologischen Dramen? 2) welches ist die Handlung und Gegenhandlung, Spiel und Gegenspiel? welches sind die Agonisten und Antagonisten? 3) welches sind die Themen der Dichtung. — Auf diese Vorbereitung folgt 4) die eingehende Betrachtung der Durchführung dieser Themen und schliefslich 5) die zusammenfassende Beantwortung der Frage nach dem tragischen Gehalt.

Die Forderung einer solchen Vorbereitung hat in den Ref. zahlreiche Zustimmung gefunden, am entschiedensten Seehausen Ref. u. Kfz.: „Eine analysierende Vorbereitung des neuen Lehrstoffes darf in keiner Lehrstunde versäumt werden."

Aber auch die zahlreichen Forderungen propädeutischer Kurse, d. h. einer „orientierenden Vorbereitung" auf die künftig eintretenden Unterrichtsstoffe gehören hierher. So fordern viele Referate in Übereinstimmung mit den Bestimmungen vom 31. März 1882 einen propädeutischen Unterricht für die Geometrie auf Real-Gymnasien (Halle R. G. Ref. VI) für die Geometrie und die Physik." Die Physik ist als die Kunde von den Dingen um uns her um ihrer Bedeutung willen bereits in III. anzufangen. Es sind für diese Propädeutik ausgewählte Kapitel aus dem Gesamtgebiet der Physik vorzunehmen, namentlich unter besonderer Berücksichtigung des Technologischen diejenigen Erscheinungen, welche in das allgemeine Bewufstsein des alltäglichen Lebens übergegangen sind"; (Halle, Latina Ref.), also etwa nach Art der in den gehobenen Volksschulen getriebenen sogen. „Naturlehre."

II. Synthese.

Auf die analytische Vorbereitung folgt die eigentliche Behandlung des neuen Gegenstandes, die Synthese. Es handelt sich um den Anblick des und den Einblick in das Objekt, welches wie ein Natur-Objekt zu klarer Anschauung, und zu klarem Verständnis gebracht werden mufs, so dafs der Schüler schliefslich die geistige Herrschaft über dasselbe gewinnt. Der Zweck der Synthese ist die Erzeugung von neuen Anschauungen äufseren und inneren, sinnlichen und intellektuellen, (Pfisterer, pädag. Psychologie S. 229 ff.) und von neuen Vorstellungen. Das Mittel dazu ist: sachgemäfse, begrenzte, nach Einheiten gegliederte, durchsichtige, lebendige (d. h. zum Mitdurchleben des Schülers geeignete), auch in die Tiefe des ethischen Gehaltes einführende, im Wechsel von Fortschreiten und Ruhe sich bewegende, den geistigen Zuwachs von Zeit zu Zeit zusammenfassende Darstellung des Objekts. [21])

a. Apperzeption.

Im besonderen vollzieht sich diese Arbeit durch Verwertung folgender Punkte: 1. der Apperzeption und Vor-

[21]) Wie diese Forderungen zum gröfsten Teile schon auf Pestalozzi zurückgeführt werden können, zeigt sehr belehrend K. Just, J. f. w. P., 1882, S. 1 ff.

stellungs(Ideen)-Assoziation. Vgl. die Definitionen von Lotze, Mediz. Psychologie S. 504: „Die Sprache unterscheidet mit Recht von der einfachen Perzeption jene Apperzeption, durch welche wir gewisse Eindrücke in den verständlichen Zusammenhang unseres empirischen Ich aufnehmen und ihre Verwandtschaft zu früheren Erlebnissen und ihren Wert für die Weiterentwicklung unserer Persönlichkeit fühlen und für spätere Erinnerung aufbewahren"; von Lazarus, Leben der Seele II, S. 29: „Unter Perzeption versteht man die Auffassung eines Bildes, welches der Seele durch die Sinne dargeboten wird; unter Apperzeption aber hat man zu verstehen die Aufnahme einer von aufsen gegebenen Anschauung in die Reihe der bereits vorhandenen und in der Seele befindlichen ähnlichen Vorstellungen." Von Kern § 9: „Die Verschmelzung zweier Vorstellungsmassen nach vorausgegangener Umformung der einen durch die andere nennen wir Apperzeption." Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie 2. Aufl. II, S. 206: „Perzeption bezeichnet den Eintritt einer Vorstellung in das Blickfeld, Apperzeption den Eintritt einer Vorstellung in den Blickpunkt des Bewufstseins." Weitere Ausführungen bei Pfisterer S. 94 ff.; vgl. auch das Referat des I. Themas S. 10.

Mag man nun mit Herbart, Beneke u. A. einer strengeren Auffassung von den Gesetzen der Vorstellungs-Verbindungen sich zuneigen oder mit J. H. Fichte, Lotze, Ulrici u. A. einer freieren, d. h. mag man der spontanen Thätigkeit der Seele bei dem Prozefs der Apperzeption eine geringere oder gröfsere Macht zugestehen[22]), immer kommt es darauf an, zielbewufst mit dem in der Seele des Schülers ruhenden Vorstellungsmaterial zu operieren, alles, was nur irgend die Aufnahme oder die Weiterwirkung, kurz die Regsamkeit der Verdichtung der Vorstellungsreihen hindern könnte, fern zu halten, — andrerseits alle nur denkbaren Veranstaltungen zu

[22]) Über die Geschichte und Entwicklung des Apperzeptionsbegriffes in der neueren Psychologie handelt eingehend und instruktiv O. Staude in den philos. Studien von Wundt, 1882, S. 149—212; über die Verschiedenheit der dabei heraustretenden beiden Hauptrichtungen ebendas. S. 153 ff. „Herbart", heifst es dort, „fand bei seinem Versuch, alle seelischen Vorgänge aus der blofsen Wechselwirkung der Vorstellungen zu erklären, für die Spontaneität der Apperzeption keine rechte Stelle."

treffen, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschluſs des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kräfte erspart, Intensität des Unterrichtsresultats erstrebt werde (Stoy S. 69).

Es kommt darauf an, die Vorstellungsmassen so in Bewegung zu setzen, daſs die früheren Vorstellungen zurückgerufen und angeregt werden, welche den neuen entgegenkommen sollen, damit hemmungslos die Vereinigung beider vor sich gehe. In so weit die apperzipierende Vorstellungsmasse durch die neu auftretenden Vorstellungen bereichert und erweitert wird, sprechen wir von Zulernen; von Umlernen, insoweit sie durch die neuen Elemente Umgestaltungen erfährt. (Willmann pädag. Vortr. S. 84, 129).

b. Reihenbildung.

Mittel im Dienste der Apperzeption und Vorstellungs-Assoziation sind die Reihenbildungen. „Die Lebendigkeit des Interesses hängt von der Leichtigkeit ab, mit der die apperzipierenden Vorstellungen den neuen entgegenkommen, und diese Leichtigkeit ist am gröſsten, wenn die neuen Vorstellungen erwartet wurden und durch ihr Eintreten die Erwartung erfüllt wird. Die Erwartung aber beruht auf der Vorstellungsreihe. Es darf auf Interesse mit um so gröſserer Sicherheit gerechnet werden, je mehr Reihen sich in den einzelnen Vorstellungen kreuzen, und es liegt daher dem Unterricht, weil er Interesse erzeugen soll, ob, nicht nur für Bildung von Vorstellungsreihen, sondern auch für ihre innige Verwebung zu sorgen" (Kern S. 23). Vergl. auch § 34: „Der erziehende Unterricht hat die gesamten Vorstellungen des Zöglings in Reihen zu ordnen und diese Vorstellungsreihen mit einander zu einem möglichst verschlungenen Ganzen zu verweben, so daſs von jeder Vorstellung eine leichte und sichere Gedankenbewegung nach allen Seiten und zu jeder andern Vorstellung stattfinden kann. Er hat für innige reihenförmige Verbindung des Einzelnen zu sorgen." „Die zu bildenden Reihengewebe müssen aus dem Wissen ein das gesamte Innere des Zöglings beherrschendes, wohl verbundenes und verwebtes Ganzes gestalten." (§ 8) — „Der Wissensstoff der Seele wird erst Eigen-

tum, wenn sie ihn mit einem Netz wechselseitiger Beziehungen überspinnt." (Willmann päd. Vort. S. 81.) Vergl. Stoy S. 343: „Da die Reproduktionen mannigfaltiger Gedanken von den Gedankenverbindungen, namentlich von den zusammengesetzteren unter ihnen, welche die Psychologie Reihen und Reihengewebe nennt, abhängig sind, so mufs selbstverständlich nicht blofs der Inhalt, sondern eben so sehr auch Reichtum und Zusammenhang, Klarheit und Innigkeit der Gedankenverbindungen in Frage kommen." „Nur aus reihenförmigen Verbindungen geht die Kraft des Könnens hervor" (Ziller Grundl. S. 153).

Da Kern seinen Ausführungen keine Beispiele hinzufügt, ist der Grad, in welchem er die Reihenbildung und Reihengewebe verwendet zu sehen wünscht, nicht deutlich, und daraus mag sich erklären, wenn einige Referenten in die Verwendbarkeit Zweifel setzen, z. B. Ref. Halle Latina: „Der öffentliche Unterricht sei dazu ungeeignet, indem er mit so verschiedenem Schülermaterial arbeiten müsse, dafs es dem Lehrer völlig unmöglich sei zu wissen, wann die psychologisch vielleicht nötigen Hülfen gegeben seien, um die Reihe zu befestigen. Die Bildung der Vorstellungsreihen richte sich zwar im allgemeinen nach den Assoziationsgesetzen, sei aber, da der Knabe bereits mit einem unglaublich umfangreichen Vorstellungsgeflecht in die Schule eintrete, einer kunstgerechten Behandlung sehr schwer zugänglich." Ähnlich Erfurt R. G. Ref., der an eine allzu systematisierte und gekünstelte Verwendung zu denken scheint. Sie wird am konsequentesten im arithmetischen Unterricht ausgebaut werden können, wie ja überhaupt der mathematische Unterricht seinen Wert darin hat, dafs er ihn am ungehindertsten nach psychologischen Grundsätzen handhaben kann; — aber wir meinen: so oft man nur im Unterricht die Reihen zu verwenden Gelegenheit hat, möge man in freiem Spiel davon Gebrauch machen; man wird sehen, wie sehr sie das Interesse der Schüler und die Freude am Besitz zu steigern geeignet sind.

Beispiele für de Verwendung im lat. Sprachunterricht liefert Perthes, dessen ganze Reformvorschläge auf H.-Z.-St.'schen didaktischen Grundsätzen ruhen, auch wenn er diese

Namen gar nicht nennt. . . . . Vergl., was er in den Aufsätzen zur Reform des lat. Unterrichts über die Apperzeption sagt: Artikel 1 S. 85 ff., Art. 2 S. 7 ff., 10 ff., 17 ff., wo im Vokabellernen gegenüber dem Verfahren, welches den Schüler nötigt, 6 bis 10mal in einem Zeitraum von 1—2 Minuten eine Reihe völlig zusammenhangsloser Vorstellungen zu durchlaufen, ein rationelles den psychologischen Gesetzen entsprechendes Verfahren verlangt wird; — also geschlossene Vorstellungsketten, d. h. Ausgang vom ganzen Satz, oder wenn geöffnete, dann die gruppierende Methode einer möglichst durchdachten Verwendung von Vorstellungsreihen. Vergl. S. 8: „Wie der geschickte Arzt den Naturprozefs durch entsprechende Mittel unterstützt und fördert, so wird auch der seelenkundige Pädagoge die psychologischen Gesetze durch kunstgemäfse Nachhilfe rascher und energischer wirken lassen."

„Wodurch aber kann die Seele, wenn sie infolge eines gehörten Wortes einer bestimmten Gedankenbahn zustrebt, wirksamer auf dieselbe hingeleitet werden, als dadurch, dafs die an der Bahn liegenden verwandten Vorstellungen gleichzeitig in's Bewufstsein erhoben werden? . . . . Es müssen die unruhig flatternden Vorstellungen der Kinder in einen Kreis gebannt werden, in dem sie zur Ruhe kommen können. Denn wie das physische Leben des Menschen durch den Wechsel des Einatmens und Ausatmens bedingt ist, so wird jede Vorstellung, die von aufsen dem Geiste zugeführt wird, zum Subjekte, welches in die Substanz des Geistes eingetaucht mit dem Prädikate vereint zurückkehrt in die Aufsenwelt, mag dieser Prozefs hörbar in der Sprache sich vollziehen oder in der auch ein Innen und Aufsen umspannenden Gedankenwelt des Geistes beschlossen bleiben." . . .

Es ist ein anerkanntes psychologisches Gesetz: „Vorstellungen, welche aus irgend einem Grunde derselben Vorstellungsreihe angehören, erneuern sich gemeinsam, wenn eine aus der Reihe unwillkürlich oder absichtlich reproduzirt wird." Es kommt nun darauf an, dafs der Assoziationsprozefs, welcher schon durch mechanisches Auswendiglernen, aber in äufserlicher Weise erreicht wird, durch durchdachte Verflechtung von Reihen erleichtert wird, wie sie sich

durch die Rücksicht auf die Endung der Vokabeln, auf die Redeteile, auf die Zugehörigkeit zu derselben Einheit (Deklination oder Konjugation), die Ableitung u. s. w. in mannigfachster Weise ergeben (vergl. das. S. 18 ff.) — Ueber die Verwendung der Reihenbildung bei dem Memorieren historischer Daten spricht ganz im Sinne der H.'schen Schule, ebenfalls ohne sich auf sie zu berufen, C. Peter „der Geschichtsunterricht auf Gymnasien", und giebt instruktive Beispiele. S. 97 ff.

Ein Beispiel aus der Naturlehre in dem Korref. v. Seehausen: Zur Erklärung des Regenbogens würde man der Reihe nach folgende Erscheinungen erklären: 1. Parallele einfarbige Strahlen fallen auf einen Regentropfen. 2. Parallele allfarbige Strahlen fallen a) auf einen Tropfen, b) auf eine etwa vertikale Tropfenlinie, c) auf eine Regenwand. — Aus der Geographie: Man hat hat bei der Betrachtung der phys. Bildung (Relief-Verhältnisse) Australiens von dem Innern aus nach der Küste zu sich bewegend die Reihe aufgezeigt von 1. Wüste, 2. Übergangsgebiet, 3. Hochfläche, 4. Randgebirge a) Binnenseite, b) Küstenseite, 5. Küstensaum, unter Berücksichtigung der mineralischen Erzeugnisse, — und verfolgt nun jedesmal dieselbe Reihe unter dem Gesichtspunkte 1. der Erzeugnisse: a) aus der Flora und b) aus der Fauna, 2. der Bewohner, 3. der Kultur bez. Unkultur (Ausbreitung der Kolonieen).

Die Reihenbildung wird im grofsen Stile didaktisch verwendet, so oft die Behandlung von Unterrichtsgegenständen in konzentrischen Kreisen erfolgt, z. B. alte und mittlere Geschichte in IV und III einerseits, und ausgeführter in II und I andrerseits.

Für die Verwendung dieses didaktischen Mittels sind fast sämtliche Referenten, welche auf den Punkt überhaupt eingehen. „Alles planlose und willkürliche Hin- und Herspringen in Behandlung irgend eines Stoffes und Objektes ist verkehrt und verderblich; denn es fördert beim Schüler die Unklarheit und Zerfahrenheit und Faselei. Nichts soll als Einzelheit nur gemerkt werden, alles ist vielmehr in angemessene Verknüpfungen und Reihen einzufügen und zwar in mannigfache,

damit es um so mehr Anlässe zur Reproduktion gebe." (Wernigerode Ref.)

Die H.'sche Schule nennt diese didaktische Arbeit Synthese und fafst nach H.'s Vorgang beide Stufen: 1. der Analyse, 2. der Synthese als Stufe der Klarheit zusammen (erste der sogenannten Formalstufen; wir zählen mit anderen übersichtlicher: erste Stufe der Vorbereitung (Analyse), zweite der Synthese).

III. a) Assoziation.

Es folgt danach die dritte (n. a. die zweite) Formalstufe, die Stufe der sogenannten Assoziation.

Es handelt sich hier um vergleichende Rück- und Vorblicke, um ein Zusammenschauen des in der Synthese gewonnenen Materials, um eine Erweiterung und Vertiefung der erworbenen Anschauungen und Vorstellungen durch ein zurückgreifendes und vorgreifendes Gruppieren, durch Beispiele verwandter oder kontrastierender Art. Der Zweck ist nicht mehr allein Zuwachs von Anschauungen und Vorstellungen, sondern Bildung des Urteils, Vertiefung des Sinnes und Gemüts, also inneres Wachstum an Bildung und gleichsam Regulierung desselben.

Es kommen die Mittel zur Verwendung, durch welche recht eigentlich Wissen und Kenntnisse in Bildung umgesetzt werden: Parallelismus und Kontraste; Reihenbildung und Verknüpfung derselben; Kombinierung und Gruppierung.

„Auf die zweite Stufe der Synthese mit ihrer vorzugsweise darstellenden Behandlungsweise folgt die Stufe, welche die neugewonnenen Vorstellungen mit ähnlichen früher in oder aufser der Schule erworbenen Gedankengruppen vergleicht, damit der neue Erwerb nicht für sich isoliert bleibe, sondern mit andern Gedanken wertvolle Verknüpfungen eingehe; indem so aus den Einzelvorstellungen und Einzelthatsachen ein Allgemeines sich ableitet und die wesentlichen, notwendigen Bestimmungen des Allgemeinen gefunden werden, wird die allgemeine Regel, das allgemeine Urteil gewonnen. Das ist die Stufe der Verknüpfung oder Assoziation". (Mühlhausen Ref.) — „Der Zögling soll nicht blofs den besonderen Inhalt

des Neuen kennen lernen; dieses soll vielmehr nur den Übergang dazu vermitteln, dafs er zu dem Allgemeingültigen und Notwendigen gelange, das in jenem Inhalte verborgen ist. Die Kenntnisse würden zu leicht tote, leblose Massen bleiben, weil sie einen für sich alleinstehenden Gedankenkreis bilden. Das Allgemeingültige und Notwendige mufs aus dem konkreten Inhalt der Synthese und dem konkreten Inhalte von Erfahrungen und Gesinnungen des Zöglings so ausgesondert werden, dafs es doch fort und fort mit ihm zusammenhängt. Diese Aufgabe des Unterrichts wird Assoziation genannt. Reihen und Gruppen der verschiedensten Art müssen gebildet werden und dabei schreitet die Assoziation bald rückwärts, bald vorwärts, bald seitwärts: rückwärts, wenn z. B. der geographische Unterricht bei Behandlung fremder Länder an verwandte Eigentümlichkeiten der Heimat erinnert; seitwärts, wenn er Vergleichungen anstellt; vorwärts, wenn er den Lauf des Flusses verfolgt. Die Assoziation hat zwei Hauptformen, indem entweder das Gleichartige betont und das Ungleichartige zurückgedrängt wird, z. B. wenn der Begriff Würfel durch Abstrahieren von allen zufälligen andern Merkmalen konkreter Gegenstände gewonnen wird, — oder indem die Gegensätze afs das Wichtige betont werden und diese durch Bildung von Reihen begrifflich hervortreten; z. B. werden so die Begriffe „deutsches Hochland, deutsches Tiefland" gestützt durch die andern „Süden, Norden", „nicht frei von Gebirgen, frei von Gebirgen", Begriff eines Knotenpunktes der Gebirge (Fichtelgebirge) und dem entgegengesetzten der ihm untergeordneten Gebirge u. s. w. (Merseburg Ref.) Hier wird der Zusammunhang dieser didaktischen Stufe mit der vorher erörterten Verwendung der Reihenbildung deutlich; aber man sieht auch, wie sehr die Stufe der Klarheit und der Assoziation in Wechselwirkung stehen, und wie die Verwendung der aufgezählten Mittel (der Reihenbildung u. s. w.) in die verschiedenen Stufen übergreift, so dafs eine freie Bewegung in der Benutzung derselben nicht nur notwendig, sondern auch natürlich erscheint[23]).

---

[23]) Die Scheidung des Nacheinander bei Kern, § 34, fassen wir also nicht so streng.

b) Vertiefung und Besinnung.

Es werden aber vor allem auf dieser Stufe der Assoziation die wichtigen und aufserordentlich fruchtbaren Funktionen in Anwendung kommen, welche H. mit dem Namen Vertiefung und Besinnung bezeichnet und in die wissenschaftliche Didaktik eingeführt hat. Der Schüler soll sich in das klar und bestimmt hingestellte Einzelne hingebend vertiefen, damit die Vorstellungen nach einander in rechter Stärke und Reinheit möglichst frei von Hemmungen in's Bewufstsein treten, — und er soll die so gewonnenen Vorstellungen sammeln und einheitlich zusammenfassen; dieser Prozefs der Zusammenfassung der mannigfaltigen Vertiefungen heifst Besinnung. (Nordhausen G. Ref.): „Es sind Ruhepunkte zu schaffen, die einen Rückblick auf den durchmessenen Weg gestatten und der Vertiefung regelmäfsig einen Moment der Besinnung folgen lassen. Der Wechsel zwischen Vertiefung und Rückblick mufs ebenso stattfinden, wie die Aufeinanderfolge von Einatmen und Ausatmen im physischen Leben; es ist der geistige Respirations-Prozefs". (Mühlhausen Ref. vgl. Ziller Vorl. S. 226, Stoy S. 274.)

Wie flüssig auch diese Begriffe sind, geht daraus hervor, dafs die Vertiefung und ebenso die Besinnung bald mit der Stufe der Klarheit, bald mit derjenigen der Assoziation in Verbindung gebracht wird, mit gleichem Recht; so können die Vorbesprechungen in Hinblick auf das früher Gegebene als Mittel der Besinnung, und an sich betrachtet doch auch als Mittel der Vertiefung aufgefafst werden. (vgl. die Zusammenstellung von Willmann in Herb. päd. Schr. I, 388. und den päd. Vortr. S. 129).

Ein Grund also auch hier zu elastischer Verwendung im freien Spiel je nach Bedürfnis.

Für diese Verwendung wird in jeder Lektüre Gelegenheit sein; der Unterricht in der Volksschule macht davon in der sog. Zusammenfassung — Nötigung der Schüler, auf den zahlreich gebotenen Ruhepunkten das Gelernte selbsthätig zu durchdringen und die Summe in kurzer Fassung wiederzugeben — sehr häufig, die höhere Schule viel zu selten Gebrauch.

Viel wichtiger als die sog. Einleitungen in die Lektion

der Schriftsteller, auf welche noch immer unverhältnismäfsig viel Zeit verwendet zu werden pflegt, sind die Nachworte und Rückblicke. (S. die Ausgaben der sophokl. Tragödien von H. Wolff). Es mufs notwendig so viel Zeit ausgespart werden, um nach Absolvierung der gröfseren methodischen Einheiten, vor allem am Schlufs des Ganzen in die Arbeit der repetitorischen Durcharbeitung der gröfseren Abschnitte wie des Ganzen einzutreten. Der ganze Lehrplan und Lehrgang mufs, wenn das Wort gestattet ist, repetitiv sein (Willmann, päd. Vorles. S. 82); wir wagen das Wort: rezentrisch d. h. zurückgreifend auf die im Fortschreiten beschriebenen konzentrischen Kreise. Die Wiederholung (im Dienst des Systems, wenn ganze Partieen eines wohlgelungenen Unterrichts wiederholt werden) dient dazu, zuvörderst das früher der Klarheit wegen Auseinandergerückte und Ausgebreitete ins Enge zusammenzuziehen, sodann zur systematischen Anordnung (Herbart II, S. 566 vgl. Ziller, Vorles. S. 292). Zum Unterschied aber von den sog. immanenten Repetitionen, welche die Arbeit des Unterrichtes durch Verwendung der Assoziation und Vorstellungsreihen fort und fort begleiten, also in den Fortschritt selber aufgenommen werden (Willmann, pädag. Vorl. S. 81) ist die abschliefsende Repetition so zu gestalten, dafs „das Alte und Bekannte stets in neuer Gestalt und von neuen Seiten unter immer möglichst veränderten Gesichtspunkten erscheint". (Pforte Ref. Seehausen Ref. u. A.) Dann wird mit den Repetitionen ein neues Lernen und zwar ein Umlernen und Zulernen verbunden sein (vgl. Kern S. 357 und Willmann, päd. Vortr. S. 81). Beispiele bei Schrader S. 285 und ders. zusammenfassend: „Beruhigung und Anregung, Sammlung und weiterer Fortschritt werden durch solche Wiederholungeu zu allseitiger Befriedigung mit einander verbunden".

Verwendung der Stufe der Vertiefung und Besinnung im grofsen Stil in den Stufen des Geschichtsunterrichts auf den Gymnasien: „Es wird die obere Stufe den beiden anderen (in den unteren und mittleren Klassen) gegenüberstehen, um mit Herbart zu reden, als die Stufe der Besinnung gegenüber der Vertiefung". (Peter, der Geschichtsunterricht a. G. S. 91).

Beispiele zur Verwendung der Assoziation im naturkundlichen Unterricht im Ref. III. des R. G. zu Halle: „Dem Unterricht in der Naturkunde müssen Gruppen zugrunde gelegt werden. Solche Gruppen sind: Wald, Wiese, Feld, Flufs, Heide, Sumpf, Meer u. s. w. Die auf Exkursionen angeschauten Naturbilder bilden das analytisch gewonnene Vorstellungsmaterial; dazu tritt dann die (mehr synthetische) fachwissenschaftliche Bearbeitung des so gewonnenen naturkundlichen Materials..... Aus dem naturkundlichen Material des Gesinnungsstoffes (?) und demjenigen der Heimat werden gleichartige oder korrespondierende Gruppen gebildet. Statt des Fernen wird das ihm entsprechende Heimatkundliche bearbeitet. Solche Gruppen sind z. B.: Die Weidetiere und Weidepflanzen in Kanaan und in unserer Heimat, — die Steppen und Wüsten der Morgenländer und unsere Triften oder Heiden".

Weitere Beispiele: Man hat in der physischen Geographie die hydrog. Verhältnisse eines Landes besprochen und läfst in der politischen bei der Aufsuchung der Städte sich durch den Lauf der Ströme leiten; denn die Geschichte folgt dem Lauf des Wassers. — Die Oden des Horaz erläutert durch Hinweisung auf gleichartige Stoffe moderner Lyriker Knaut, Zeitschr. f. G. W. 1883 S. 87 ff.). — Referent hat nicht leicht in einer anderen Lektion ein so intensives Interesse der Schüler wahrgenommen, als wenn er bei der Lektüre des Phädon die dort gegebene Erörterung der grofsen Lebensfragen nach dem Wesen der Seele, dem Ursprung aller Dinge, dem Grund alles Werdens und Vergehens, dem Begriff des Lebens, der Unsterblichkeit u. s. w. mit einer Hinweisung auf die moderne Behandlung derselben Fragen verknüpfte.

IV. System (Einordnung; Anordnung).

Es folgt die 4. (bez. 3.) Stufe des Unterrichts, die Stufe des Systems (Anordnung nach Kern; Einordnung.) Hier handelt es sich um einen Überblick, um Einordnung und Einreihung der einzelnen Einheiten in einen grofsen Zusammenhang, um Verknüpfung der gewonnenen Resultate und Reihen zur Erzeugung grofser Begriffsreihen, um den Ab-

schlufs der Konzentrationsarbeit. Der Zweck und Gewinn ist: die Bildung zu systematischem, begrifflichem Denken d. h. Bildung der Gesamterkenntnis durch Anschauung, Vorstellung, Begriff, und der Gesamt-Teilnahme für die Kreise der Welt um uns und für die Welt über uns (S. oben S. 27 ff). „Es wird das vom Konkreten losgelöste begriffliche Material, welches man früher fand, in geordneten systematischen Zusammenhang gebracht. So gewinnt der Schüler durch eigne Arbeit nach und nach die einzelnen, systematisch geordneten Sätze, wie sie die Lehrbücher darbieten und schreibt sich dieselben gleichsam selbst zu." (Mühlhausen Ref.) Der Schüler gelangt zu einem geordneten Wissen (Kern § 34). „Es hat durch die früheren Stufen die nötige Grundlage erhalten, auf der fufsend es seine ganze bildende Kraft entfalten kann, indem es die Befriedigung und das Vergnügen erzeugt, das mit der Vertiefung eines bereits fundierten Wissens von selbst verbunden ist." (Nordhausen Ref.). Derselbe behauptet mit Recht, dafs ein Grundübel des Unterrichts an den höheren Schulen die verfrühte Systematisierung ist, welche sich nicht auf ein selbst erarbeitetes Material stützt, sondern dogmatisch das Wissen überliefert (s. unten: S. 75 ff Die Lehrbücher). Da von dieser Stufe schon oben (methodische Einheit) die Rede gewesen ist, auch auf die dort gegebenen Beispiele verwiesen werden kann, so begnügen wir uns hier mit Rücksicht auf ein Bedenken des Ref. Pforte mit der Bemerkung, dafs die Verwendung dieser Stufe zwar vorzugsweise nach Absolvierung von gröfseren Ganzen eintreten wird, also als Abschlufs mehrerer Lektionen, dafs sie aber bei der Dehnbarkeit des Begriffes System, welches auch schon mit der Zusammenfassung kleiner Einheiten gegeben sein kann, auch möglich ist, so oft nur ein Ganzes zur Vorstellung gebracht ist, z. B. das Ganze einer Deklination, einer Gruppe zusammengehörender Tempora u. s. w.

Auf ein wertvolles Mittel einer systematischen Behandlung der Schulmathematik, die Kombinatorik weist Ref. der Latina zu Halle hin: „So läfst sich z. B. keine befriedigende Zusammenfassung der am rechtwinklig. Dreieck zu dessen algebr. und trigonometrischer Berechnung vorkommenden For-

meln geben ohne kombinatorische Betrachtung der vorhandenen Elemente." ....

„Durch die kombinatorische Betrachtung verlieren die Einzelheiten ihren zufälligen Charakter und stellen sich als notwendig heraus." ....

„Bei Behandlung der Geometrie ist sobald als möglich die der systematischen Zusammenfassung viel zugänglichere Darstellung der Gebilde nach den Prinzipien der neueren Geometrie vorzunehmen. Das ist z. B. sehr gut möglich in der Ähnlichkeitslehre, die von IIa an die ganze Geometrie beherrscht. Auch muſs früh ein Hinweis auf die systematisch möglichen Formen der Geometrie, als Geometrie innerhalb des Gebiets des Punktes, der geraden Linie, der Ebene, des Raumes, der Kugelfläche eintreten."

V. Funktion (Anwendung, Übung des methodischen Denkens).

Die letzte, 5. (bez. 4.) Formalstufe ist die der Funktion (Anwendung, Übung) des methodischen Denkens[24]); ihre Aufgabe ist, das vorher Gewonnene einzuüben und anzuwenden. Der Schüler hat zu zeigen, daſs sich seine Gedanken von jedem Punkt in dem System zu jedem anderen auf ordnungsmäſsige Weise zu bewegen im stande sind. (Kern § 34). Es handelt sich um Aufgaben aller Art, mündliche und schriftliche, augenblicklich zu leistende, und auf langsamer Durcharbeitung beruhende, kürzer und länger vorbereitete. Der Hauptzweck vor allem ist Bildung des Willens und Erweis des Könnens, d. h. inwieweit das Wissen in das Wollen übergegangen, und Freiheit selbständiger Bewegung gewonnen ist (s. oben S. 26.)

Für die Aufgaben selbst aber ergiebt sich die Forderung, daſs sie stets im engsten Anschluſs an die behandelten Gegenstände und als Abschluſs der Behandlung derselben gestellt werden.

Wir deuten bei der Unerschöpflichkeit dieses Kapitels nur auf ganz vereinzelte Punkte hin. Auch diese Arbeit des

---

[24]) Bei Herbart misverständlich und erschwerend: „Methode"; darüber vgl. Herbart und seine Jünger. S. 12.

Schülers mufs dem gröfsten Teil nach den Unterricht begleiten, also in die Lektionen selbst fallen, auf den unteren Klassenstufen fast ausschliefslich, aber auch auf den oberen Stufen noch weit mehr als es jetzt geschieht. Der Schwerpunkt darf nie die häusliche, sondern mufs immer die Schularbeit sein.

Anlegung von Kollektaneen in Gestalt von Übersichten, Durchblicken, Dispositionen, Auszügen, Tabellen u. s. w. mufs unter sorgfältigster Leitung des Lehrers den Unterricht Stunde für Stunde begleiten.[25])

Was der Korref. Seehausen von mathematischen Tabellen sagt, dafs sie dem Schüler erst dann in die Hand zu geben seien, wenn er ihre Unentbehrlichkeit selbst eingesehen und einen Versuch gemacht habe, sie sich selbst zu entwerfen, gilt auch von den Geschichtsauszügen und Auszügen aller Art. Eine treffliche Verwendung dieser 4. Stufe in der sogen. zeichnenden Methode des geographischen Unterrichts, wo zugleich analytische Aufzeigung der Elemente (z. B. Wasserläufe), synthetischer Aufbau des Neuen (Flufssystem), Assoziation und Verknüpfung (mit den Reliefverhältnissen eines Landes), Einordnung in das System (der betr. landschaftlichen Komposition), in und mit der methodischen Anwendung (Übung) sich kombinieren können. Die Übertragung der zeichnenden Methode auch auf den naturkundlichen Unterricht verlangt die Kfz. d. R. G. zu Halle. Denn diejenige Anwendung wird die fruchtbarste und beste sein, welche den Gehalt der frühern Stufen in sich vereinigend wiederaufnimmt.

Beispiel einer Gesamt-Behandlung der 5 Formalstufen auf dem Grunde der fünften.

Beispiel einer Behandlung dieser Stufe und zugleich einer Hineinarbeitung auch der übrigen. Geschichts-Lektion in IIa, römische Geschichte. Repetition aus dem Pensum des

---

[25]) Also im Gegensatz zu willkürlich gesammelter und unfruchtbarer Spreu.

voraufgehenden Semesters (wunderlicher Weise der 2. Hälfte der römischen Geschichte, da die jährigen Kurse noch nicht durchgeführt waren). Zeit 15—20 Minuten, damit die Weiterführung des neuen Pensums nicht leide. Deshalb wird alles auch nur durch Fragen herausgestellt, für zusammenhängende Entwickelung ist bei kursorischer Repetition der ein halbesJahr zuvor behandelten Pensa kein Raum.

I. Vorbereitung.

a) Ziel. Ia. Es ist ein geschlossenes Ganze (Einheit) zur Repetition aufgegeben: Der Zeitraum v. 63—44 v. Chr. Dieses Ziel wird durch Fragen festgestellt.

b) Vorblick (Analyse). Vorbereitende Fragen: Was bedeutet die Jahres-Zahl 63? — was die Z. 44? Welches die tiefere Bedeutung (geschichtl. Stellung) der genannten Ereignisse?

Gegensatz der Extreme: sozialistisch-anarchistische Revolution (Catilina) und Begründung des monarchischen Cäsarentums (Kontrast, Erregung der Erwartung).

II. Synthese. (Anblick, Einblick).

Fragen zur Feststellung der Sache selbst, unter gleichzeitiger steter Einordnung in das System.

Fragen nach den Trägern der zwischen jenen Marksteinen a. 63 und 44 liegenden Ereignisse: Pompeius, Crassus, Cäsar. Nach ihrem Verhältnis: Triumvirat. a. 60. Nach dem Zweck desselben. Vergleichung mit der Koalition von a. 100 (Marius, Appul. Saturninus, Serv. Glaucia; Vorläufer eines Triumvirats) und von 43 (II. Triumvirat) (Reihenbildung: a. 100, 60, 43).

Fragen nach den eigentlichen Antagonisten (Kontrast); nach dem Schicksal der Mittelperson Crassus. Er fällt 53 (Reihe 63; 53) als der erste; auch der anderen Fall gehört in dieselbe kurze Spanne Zeit (53, 48, 44) (Vertiefung und Besinnung).

I. Pompeius und sein Schicksal.

62 Heimkehr aus dem Orient. Begründung seiner monarchischen Absichten.

52 consul sine collega. Höhe seiner monarch. Bestrebungen.

II. Cäsar und sein Schicksal.

59 Consul (Caio Julio coss. Parallele zu: Pompeius consul sine collega.)

49 nimmt den Kampf zur Erstreitung der Krone auf.

Dazwischen:

1. auswärtiger Krieg (59—49) mit Helvetiern, Kelten, Germanen, Britten. (Reihe).
   - *α*) offensiv. Höhepunkt: Kampf mit den Belgiern (im N. O.) und gegen die Seestaaten (im N.W.) (geograph. Kontrast).
   - *β*) defensiv. Befreiungskrieg der Gallier. Vercingetorix. Parallelle und Kontrast: Cäsar und Vercingetorix.
2. innere Kriege (Bürgerkrieg): Duell zwischen Cäsar und Pompeius.

   Ausgang: von Spanien. Ilerda (im N.) 49.
   Rückgang: nach Spanien. Munda (im S.) 45. (geograph. Kontrast.)
   In der Mitte: Kampf des Westens (Cäsar) mit dem Osten (Pompeius und seine Parteigenossen). (Derselbe Gegensatz später im Kampf des Octavian und Antonius mit Brutus und Cassius; des Octavian mit Antonius und zuletzt in der grofsen secessio bei Teilung des römischen Reichs in ein west- und oströmisches. (Reihenbildung).

Der Gang selbst: Kreislauf den geogr. Schauplätzen nach:

Ilerda (europ. Westen) 49.
Pharsalus. (europ. Orient) 48.
Alexandria. (Ost-Afrika) 48. Digression nach Asien (Zela) 47.
Thapsus. (West-Afrika) 46.
Munda. (europ. Westen) 45. (geogr. Reihe).
Vollendung des Siegeszuges und Sturz 44.
Rückblick; Vertiefung und Besinnung.

In dem letzten Abschnitt: „Cäsar und sein Schicksal" auch Verwendung des Moments der Gruppierung. Konzentration des gesamten Stoffes um die Person Cäsars. Zugleich Weckung vielseitigen Interesses: 1) des empirischen: Kampf um dieselbe Linie des Orients, um welche jetzt 5 Mächte (England, Frankreich, Türkei, Italien, Griechenland) ringen. — 2) des spekulativen: Genesis der Monarchie aus dem Antagonismus anfangs von drei, dann von zwei um Macht und Existenz kämpfenden Dynasten bei politischer Ohnmacht des Volkes. — 3. des ethischen: der Kampf um die Hegemonie: „uter imperaret, uter esset" früher ausgefochten unter den Grofsmächten (Rom, Carthago, Macedonien, Syrien, Ägypten), jetzt unter den grofsen Persönlichkeiten. — 4. des sympathetischen: sich steigernde Teilnahme für die zum Falle bestimmten Helden Crassus, Pompejus, **Cäsar.** — 5. des sozialen: Aufdeckung der Welt neuer jugendlicher Völker, und der Bahnen einer grofsen geschichtlichen Zukunft (Gallien, Germanien, Britanien), gleichzeitig mit dem hereinbrechenden Greisenalter der römischen Welt. 6. des religiösen: höhere Führung der Völkerschicksale s. No. 5. Nemesis darin, dafs die Vernichtung der Völkerindividualitäten durch Rom, welches die gewonnenen Länder des Orients nicht zu organischem Leben in sein Reichgefüge hineingenommen hatte, den das römische Volk zerfleischenden Bürgerkriegen der Parteien die Wege bahnt u. s. w. Höhe der Siegesbahn Cäsars und sein jäher Sturz. Peripetie. Anwendung seines eigenen Wortes auf ihn selbst: b. g. I. 14. consuesse deos immortales etc.

Alles das wird im Fluge andeutungsweise berührt und frageweise reproduziert, da es früher bei der eingehenden Behandlung zur Sprache gekommen ist. — Man sieht zugleich aber auch, wie die Punkte ineinandergreifen und deshalb gerade in freiem Spiel am fruchtbarsten verwendet werden können. Allein einer freien Handhabung der sogenannten Formalstufen in freiem Spiel durch die Persönlichkeit des Lehrers, die in ihnen nur ein Mittel haben soll, in den Gegenstand sich selbst mehr zu vertiefen und selbst zu einer freieren Herrschaft über den Unterrichtsstoff zu gelangen, reden wir das Wort. Wir befinden uns dabei in Über-

einstimmung mit Herbart selbst (s. das Zitat oben S. 17, mit Stoy nach dem auch in den Ref. oft zitierten Wort S. 71: „Es kann der Unterricht kaum bezeichnender als unter dem Bilde einer Symphonie gedacht werden, in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann aber zurücktretend anderen Platz machen, endlich aber doch alle insgesamt zu einem grofsen Strome harmonisch sich vereinigen." Wir stehen der Verwendung der sogenannten Formalstufen freier gegenüber, als Ziller, der ihre strenge Durchführung auch für die kleinsten Abschnitte des Lehrstoffes verlangt,[26]) und lehnen damit den Vorwurf der Befürwortung eines einseitigen, mechanischen Formalismus ab. Wir teilen vollkommen die Bedenken, zu welchen den Referenten einzelne Beispiele einer strengen Durchführung der Formalstufen in den Jahrbüchern d. V. f. w. P. Anlafs gegeben haben; wir finden, dafs dort nicht selten die forcierte Arbeit der Reflexion überwiegt, der Macht der stillen Rezeption, welche die dargebotenen Unterrichtsstoffe in der Tiefe der Seele werden, wachsen, ausreifen läfst, kurz der spontanen Entwicklung des jungen Geistes zu wenig Rechnung getragen wird, (Erfurt G. Korref.); dafs ferner die in dem Stoff selbst liegenden und aus ihm heraus zu gewinnenden Kategorien oft nicht genügend, hingegen die von aufsen herangebrachten zu sehr mafsgebend geworden sind, mit andern Worten, dafs das psychologische Verfahren zu einer Unterschätzung der Macht der Unterrichtsobjekte geführt hat; — aber nichts nötigt zu einer einseitigen Behandlung; der Unterricht an den höheren Schulen vornehmlich wird durch den reicheren und vielseitigeren Gehalt seiner Unterrichtsstoffe von selbst darauf hingeführt werden, zu fragen: was verlangt das Wesen der Sache? sodann was die Natur der Schüler und welcher Art wird die Vermittlung zwischen dem jedesmaligen Objekt und Subjekt sein.[27]) Es wird die Bedeutung

[26]) Ziller folgt der Darstellung Herbart's in der Allgem. Päd., Kern derjenigen in dem Umrifs päd. Vorl. Darüber vgl. Willmann bei Herbart II, S. 537, A. 34.

[27]) Vgl. die S. 188 angeführte Musterlektion. Daselbst Untersuchung des Wesens der Sage; Frage nach dem geistigen Standpunkt eines Sextaners. Kongenialität zwischen demselben und jenem Unterrichtsobjekt.

der Unterrichtsstoffe immer schwerer ins Gewicht fallen mit den höheren Klassenstufen, aber auch auf ihnen werden die sogenannten Formalstufen die besten Dienste leisten können, geordnetes und vertieftes Wissen zu erzeugen und dem Schüler zu sicherer Herrschaft über den Stoff zu verhelfen, dafs er sich frei und leicht innerhalb desselben bewegen kann (Kern § 34). „Zu verlangen ist nur, dafs diese planmäfsige und zweckentsprechende Gliederung der einzelnen Operationen des Unterrichts ganz in das Bewufstsein des Lehrers eingehe und dann auch ohne besondere Vorausüberlegung seine Lehrweise von selbst bestimme, wobei denn natürlich die Art des Gegenstandes und der Klassenstufe darüber entscheiden mufs, inwieweit er alle jene Momente anzuwenden und das eine mehr, als das andere hervorzuheben hat." (Halle Lat. Korref.). Eine solche Handhabung widerspricht dem pädagogischen Takt nicht, den niemand treffender charakterisiert hat, als gerade Ziller. Grundl. § 7: Einleitung in die allgem. Pädagogik. S. 24. ff.; Vorl. S. 37. ff., wo er den falschen Takt der blofsen Routine, den Takt des Naturalismus, der sich nur in Gewohnheiten und Fertigkeiten kund giebt, von dem wahren Takt, dem rationalen Takt unterscheidet, der durch die Theorie gebildet, sich in Übereinstimmung mit den vernünftigen Resultaten derselben hält, und ein „höherer Kunstsinn" genannt werden kann. Vgl. auch oben S. 16 ff.

Die Stellung der Referenten zur Anwendung der sogenannten Formalstufen entspricht im ganzen der oben S. 12 gekennzeichneten zu den H.-Z.-St.'schen didaktischen Grundsätzen im Allgemeinen. Aber eine gröfsere Zahl der Referate berührt diesen Punkt nicht besonders oder streift ihn nur; entschieden negativ verhält sich allein Heiligenstadt Ref. aus Besorgnis vor schablonenmäfsiger Anwendung. Dieselbe Besorgnis bestimmt andere zu einer nur bedingten Anerkennung. (Pforte Korref.) Mühlhausen Ref. ist für einen Versuch, desgleichen Halberstadt G. Ref. „im Anschlufs oder wenigstens in freier Anlehnung an die Formalstufen in den unteren, nicht aber in den oberen Klassen". — Seehausen Ref. und Konferenz stellen die These: „Herbarts Lehre von den 4 Stufen des Unterrichts ist sehr geeignet das Nachdenken

des Lehrers über die einzelnen Momente, aus welchen sich der Unterricht zusammensetzt, zu wecken und zu schärfen; sie kann aber wegen ihres allzukünstlichen Schematismus nicht als eine allgemeingültige angesehen werden."

Zeitz Ref. und Kfz. empfiehlt sie der Beachtung. Schleusingen Kfz. erkennt sie als richtig an. Einfach dafür sprechen sich aus: Sangerhausen Ref., Merseburg Ref., Magdeburg Kl. Ref., Naumburg Ref., Halle Latina Ref., Nordhausen R. G. Ref. und Kfz., Eisleben Ref., Rofsleben Ref.: „Gegen die Grundgedanken dieser Methodik sei kaum etwas Erhebliches einzuwenden. Sie hat nicht den Fehler der Einseitigkeit und entspricht in der That auf das beste den Forderungen und Grundgesetzen der psychologischen Wissenschaft". — Quedlinburg Ref. uud Kfz.: „Die 4 Formalstufen dienen zur klaren Erfassung des Unterrichtsbegriffs". — Stendal Korref.; „Die sogenannten Formalstufen können dem Lehrer sehr schätzenswerte Hilfen und Hebel beim Unterricht abgeben; denn sie fordern die mannigfachsten Modifikationen in der Auffassung des Gegenstandes; sie nötigen dazu, dafs der Gegenstand bald von dieser, bald von jener Seite betrachtet und bearbeitet wird; sie gewähren dem Lehrer auch vor manchen Verirrungen wirksamen Schutz". — Wittenberg Ref. und Kfz.: „Die Behandlung hat sorgfältig durch die 4 Formalstufen hindurch zu gehen".

Aschersleben A. G. Ref. und Kfz.: „Die sogenannten Formalstufen sind bei dem erziehenden Unterricht unerläfslich". — Entschieden dafür erklären sich auch Pforte Ref., Erfurt Korref. und Salzwedel Ref., aber mit dem Zusatz. dafs sie selbstverständlich und von tüchtigen Lehrern stets angewendet seien, ein Neues also nicht enthielten, — eine Auffassung, welcher diejenige der übrigen Ref. entschieden widerspricht. So erklärt z. B. Magdeburg R. G. Ref.: „Dafs die Formalstufen auf die Unterrichtspraxis an höheren Lehranstalten übertragbar und übertragungswürdig seien, scheine keiner weitläufigen Argumentation zu bedürfen; freilich würden die öffentlichen höheren Schulen diesen höchsten Zweck nur verfolgen können mit mancherlei notgedrungenen Zugeständnissen an gewisse aufserhalb des Erziehungsideals gelegene Sonderabsichten".

Andere Referenten bemerken mit Recht, dafs Herbart die Anwendung seiner Didaktik auf die höheren Schulen uns schuldig geblieben sei, und dafs auch Kerns Pädagogik diese Anwendung nicht genügend erkennen lasse, dafs deshalb nach diesen didaktischen Grundsätzen ausgearbeitete Lektionen und Lehrpläne ein Bedürfnis seien. (Stendal Kfz., Magdeburg Kl. Ref. u. A.)

Wir übergehen die verschiedenen Arten des Unterrichts (Unterrichts-Methode) — die zergliedernde oder erläuternde, die darstellende oder entwickelnde, — sowie die Lehrformen, die deiktische und akroamatische einerseits, die dialogische und heuristische andererseits, (vgl. Kern § 36 ff. und § 48); sie scheinen uns wohl tiefer als gewöhnlich gefafst und mehr als sonst geschieht, mit psychologischen Grundlagen in Zusammenhang gebracht zu werden, aber das Eigentümliche in ihrer Auffassung durch die H.sche Schule ist mehr Ableitung aus dem von uns bereits Erörterten — aus der Forderung konzentrierter Arbeit und der Weckung vielseitigen Interesses, aus der Verwendung der sogenannten Formalstufen u. s. w. — als dafs es wesentlich neue praktische Gesichtspunkte für die Didaktik ergäbe.

Praktische Folgerungen.

Wir berühren zum Schlufs nur in summarischer Aufzählung eine Reihe von Punkten, welche als praktische Folgerungen aus der Zustimmung zu den allgemeinen H.-Z.-St,schen didaktischen Grundsätzen abgeleitet werden können und von zahlreichen Referaten auch abgeleitet worden sind, vielfach nach dem Vorgang des Aufsatzes von Uhle in den Jahrbüchern d. V. f. w. P. II. S. 195 ff. „Über Anwendung H.scher Unterrichts-Grundsätze auf den Gymnasien in ihrer jetzigen Einrichtung".

Einzelne dieser Punkte sind schon im Laufe des Referats erwähnt: 1) Die Extemporale-Not (S. 53). Die oft ganz einseitige Überschätzung des Extemporale und die vielfach übliche Anwendung desselben, nach welcher es als ein „Bravourstück" der Schüler angesehen und mit möglichst vielen Schwierigkeiten verknüpft wird, ist ein Kreuz für viele durchaus noch

nicht schlechte Schüler und für zahllose Familien obenein. Es bekommt ein ganz anderes Gesicht, wenn es nach den Forderungen sorgsamster Vorbereitung, übersichtlicher Gliederung, der Vertiefung und Besinnung, Assoziation und Konzentration u. s. w. so behandelt wird, daſs auch der mäſsiger begabte Schüler der Aufgabe ohne Angst und Schrecken genügen kann. Herbart warnt davor, daſs man schriftliche Arbeiten zu früh verlange; der Schüler dürfe erst schreiben, wenn er nur noch selten fehle; „er verdichtet während des Schreibens seine eigenen Vorstellungen; damit verdirbt er sich, wenn er fehlt"..... „Darum nur ganz kurze Aufgaben zum Schreiben, wenn der Schüler schwach ist, und lieber gar keine, so lange man durch Übungen anderer Art sicherer von der Stelle kommt"..... „Ganz anders verhält es sich, wenn man vor dem Schreiben dem Schüler zur Entwickelung seiner Gedanken mündlich geholfen hat". — Für Anfänger empfiehlt er statt der (lat.) Exerzitien (lat.) Auszüge aus dem Gelesenen (II, 567, 640).

Danach stellt Seehausen Ref. und Kfz. die These: „Schriftliche Arbeiten dürfen nicht eher über einen Stoff gemacht werden, bis derselbe soweit von den Schülern angeeignet ist, daſs die Mehrzahl derselben nur noch selten fehlt". Auch die Aufsatz-Not würde hierher gehören. Siehe oben S. 53.

2) Die Perthes'schen Reformversuche, welche durch die H.-Z.-St.'sche Didaktik eine ganz neue Beleuchtung erhalten und wie einst in den Jahrb. d. V. f. w. P. (Bd. IX. S. 265 ff.) so nun auch von denjenigen Referenten, welche die Grundgedanken der H.schen Schule mit besonderem Interesse aufgenommen haben, warm empfohlen werden.

(Wernigerode Ref. und Korref.: „Die P.sche Methode scheine — abgesehen von dem Mangel an Konzentration in den Stoffen des Übungsbuches — die einzige zu sein, welche für das Lat. den Anforderungen gerecht wird, die an den Anfangsunterricht in fremden Sprachen überhaupt zu stellen sind". Ähnlich auch Pforte Korref. und Roſsleben Ref.)

3) Die Gestalt unserer gegenwärtigen Übungsbücher, besonders der fremdsprachlichen Elementarbücher. (Plötz und Spieſs, Ostermann, Hennings u. A.) Die

durchschlagende Wirkung des Güntherschen Aufsatzes in den Jahrb. f. w. P. XIII, S. 172 ff. ist in vielen Referaten zu spüren, der Nachweis nämlich, dafs das in derartigen Übungsbüchern gebotene Gemisch willkürlich durch einander geworfener Sätze von heterogenstem oder auch von gar keinem Inhalt entweder die Gedankenlosigkeit der Schüler oder ihre Zerfahrenheit systematisch grofsziehe; denn es setze entweder voraus, dafs der Schüler dem gebotenen Vorstellungsmaterial gegenüber sich durchaus gleichgültig und passiv verhalte, oder dafs er mit Vertiefung und Besinnung ihm nachgehend es zu verarbeiten trachtet; dann ist äufserste Diszentration im Geist der Schüler die notwendige Folge. Nirgends aber macht sich das Bedenkliche und Verderbliche dieser Gattung von Übungsbüchern so fühlbar, als wenn man einmal den Versuch macht, an der Hand derselben die H.-Z.-St.schen didaktischen Grundsätze praktisch zu erproben, und nirgends vielleicht tritt das Wertvolle in jenen Grundsätzen, Weckung eines lebendigen Interesses, deutlicher heraus als bei solchem Versuch. Merseburg Ref.: „In manchen Lehrbüchern sieht es so aus, als wenn man geradezu erwarte, es werde sich der Schüler um den Inhalt nicht kümmern..... Aus leicht zu verstehenden psychologischen Gründen dürfen aber auch nicht in gar keiner Beziehung stehende Sätze willkürlich neben einander stehen. Da stellt sich zuweilen die bestia neben poëta, ala neben statua, aper neben ancilla und so geht es in tollster Jagd durch eine Welt sich widersprechender Begriffe..... Die Sätze müssen zum mindesten derselben Begriffssphäre entnommen sein". — „So lange wir in den unteren Klassen Lehrbücher gebrauchen, die uns vorwiegend einzelne Sätze, sowohl fremdsprachliche als deutsche bieten, kann jene Gleichgültigkeit gegen den Inhalt nicht wohl verschwinden, wie grofsen Anteil sie auch anerkanntermafsen an dem Stumpfsinn und der Interesselosigkeit so vieler Schüler haben mag..... Der Fortgang des sprachlichen Unterrichts soll an wertvollen, erzählenden Stoffen stattfinden, nicht an abgerissenen Sätzen oder Chrestomathien'.' (Seehausen Ref. und Kfz.) — „Die gründlichste Verbesserung müfste zunächst unseren Übungsbüchern zuteil werden, die in geradezu unverantwortlicher Weise dem H.-Z.-St.'schen

Prinzip der Konzentration widersprechen. Wenn z. B. in einem solchen Buch einem Satze, der von den Etruskern handelt, ein solcher über Konon folgt, sodann über den zweiten punischen Krieg und endlich über die Schmeichelei, so mufs diese Art und Weise der Gedankenzersplitterung die Denkträgheit der Schüler systematisch grofsziehen. Man darf sich daher über die oft unbegreifliche Gedankenlosigkeit der Schüler in den mittleren und oberen Klassen bei solcher verkehrten Methode nicht allzusehr wundern". (Mühlhausen Korref.) Hingegen Quedlinburg Korref. u. Kfz. Gegenthese gegen die These des Referenten: „Die Sätze, an welchen die Grammatik einer fremden Sprache eingeübt wird, brauche keinen an sich wertvollen Inhalt zu haben. Dieselben brauchen ebensowenig inhaltlich zusammen zu hängen. Was sie verknüpft, ist die grammatische Regel, die an ihnen klar gemacht wird".

4) Dafs aber auch die übrigen Lehrbücher z. B. die Hülfsbücher für den geschichtlichen, litteraturgeschichtlichen, geographischen, naturkundlichen Unterricht u. s. w. eine wesentlich andere Gestalt erhalten würden, wenn dem Wertvollen der H.-Z.-St.'schen didaktischen Grundsätze in ihnen Rechnung getragen würde, ist deutlich, und deshalb mehrfach in den Referaten verlangt worden: „zweckentsprechendere Einrichtung der betreffenden Hülfsmittel für den Unterricht, die jenen Grundsätzen sich anpasse". (Halle Lat. Ref.; Magdeburg Kl. Ref.)

5) Vielfache und sehr scharfe Verurteilung erfährt in Übereinstimmung mit der H.-Z.-St.'schen Didaktik der grammatistische Unterricht, welcher die dogmatische Überlieferung der Regel und die Grammatik zum Ausgangspunkt und damit zur Hauptsache macht, nicht aus dem Satz und dem Stoff der Lektüre die grammatische Regel erst suchen und entwickeln läfst. Der Satz Fr. A. Wolfs in den consil. schol: „Mit der Regel anfangen ist eine lumpige Methode, bei der gar nichts herauskommt" — wird sehr häufig angeführt. Wernigerode Ref.: „Die psychologische Untersuchung zeigt, dass die Herausbildung des Begrifflichen aus dem konkreten Stoff das der naturgemäfsen Entwickelung des Geistes entsprechende Verfahren ist und deshalb auch zu Begriffen führt,

die nicht leer und schwankend, sondern mit dem konkreten Stoff, aus dem sie gewonnen, verwachsen, mit klaren Vorstellungen verbunden sind und sicher richtig angewendet werden; dafs dagegen alle zu früh gegebenen Regeln und abstrakten Begriffe nicht richtig erfasst werden können, weil die apperzipierenden Vorstellungen noch nicht vorhanden sind. Es ist daher unzweifelhaft stets vom Konkreten auszugehen und womöglich aus einer gewissen Fülle des Materials durch eine nicht allzu unvollständige Induktion das Gesetz zu gewinnen ..... Was in dieser Beziehung etwa bisher schon geschah, z. B. bei der Einführung in die Lektüre des Homer und Herodot, meist aber wohl planlos und namentlich ohne die das Gefundene erst verwertende und erhaltende Kombination und Zusammenfassung, — das sollte vielmehr planmäfsig und konsequent geschehen .... Eine solche heuristische Methode würde auf jeder höheren Stufe um so leichter anwendbar sein ... An Stelle der bisherigen Verteilung der wöchentlichen Stunden auf Lektüre und Grammatik müfste dann eine andere Zeiteinteilung treten. Es würde zunächst nur gelesen und der Lehrstoff neben der eigentlichen dem Texte gebührenden Interpretation in der mannigfachsten dem Erlernen der Sprache dienenden Weise behandelt und angewendet werden; dann wären nach Absolvierung eines gröfseren Ganzen die Resultate der grammatischen Beobachtung zusammen zu fassen, eventuell durch dazu gegebenen geeigneten Stoff bis zum systematischen Abschluss zu ergänzen."

„Das Ganze, was so heuristisch und selbständig vom Schüler gewonnen worden, dessen einzelne Bestandteile von ihm vorläufig im Regelbuch verzeichnet worden, läge dann nicht als etwas Fremdes, für sich Bestehendes, sondern als ein Besitz, den er schon durch eigene Arbeit sich erworben, in dem betreffenden Abschnitt der systematischen Grammatik vor ihm".

Was wir brauchen sind Grammatiken ohne Regeln, nur in Beispielen. (Vgl. Meierotto bei Stoy S. 153). Freilich sind für solche Methode die jetzigen Übungsbücher ein grofses Hemmnis. (Pforte Korr.). Gegen den grammatistischen Unterricht sprechen sich aus: Rossleben Ref., Pforte Ref., Seehausen Ref., der auf Schrader S. 348 und Rieck päd.

Briefe S. 137 verweist. Und doch ist, während z. B. der deutsche Unterricht in den Volksschullehrer-Seminarien durchweg so erteilt wird, dafs die Regel erst aus den gegebenen Beispielen abstrahiert wird, in den höheren Schulen bei der Behandlung der fremden Sprache der umgekehrte Weg durchaus der gewöhnliche und wird es auch bleiben, so lange Bücher, wie z. B. die Plötz'schen Elementarbücher, zu diesem geistlosen mechanischen Verfahren geradezu zwingen. „Hoffen wir denn also, dafs vor so viel beredten und sachkundigen Mahnungen aus alter und neuer Zeit endlich aus unsern Gymnasien die Methode verschwinde, welche die Natur auf den Kopf stellt, indem sie das Abstrakte vor dem Konkreten, das Allgemeine vor der Einzelerscheinung lehrt; hoffen wir, dass der Sextaner in Zukunft nicht mehr mit der Deklination von mensa, sondern mit der Anschauung eines lateinischen Satzes beginne". (Seehausen Ref.) — Anders Heiligenstadt Ref. und Kfz.: „Die grammatischen Kenntnisse sind auf der untersten Stufe nicht aus der Lektüre zu gewinnen; anfangs ist im grammatischen Unterricht vozugsweise synthetisch zu verfahren, beim Fortschritt in der Grammatik aber ist je länger je mehr die analytische Methode in Anwendung zu bringen"[28])

6) Über den Gewinn eines „rezentrischen" und „repetitiven" Unterrichts für eine fruchtbare und die Schüler doch nicht ungebührlich in Anspruch nehmende Behandlung der Repetitionen, welche vorzugsweise dem Unterricht immanent sein müssen und deshalb, auch wenn sie ad hoc veranstaltet werden, sorgfältig vorbereitet sind und nicht mehr drückend werden s. oben S. 63.

7) Auf die Maturitätsprüfung und die Art ihrer Abhaltung wird die Verwendung jener didaktischen Grundsätze eine heilsame Rückwirkung haben, wenn die Aufgaben noch weit mehr, als bisher im allerstrengsten Anschluss an das vorauf Behandelte gegeben werden, auch die Fragen, besonders aus dem Gebiet der Religionslehre, Geschichte, Geographie, der

[28]) Den neuesten Versuch einer Anleitung, die typischen Erscheinungen der Sprache aus ihr selbst erkennen zu lassen, giebt das lateinische Lesebuch von P. Hellwig, Berlin 1883. Aber es giebt wieder ein Allerlei von einzelnen Sätzen, keinen konzentrierten Lehrstoff.

Naturwissenschaften konsequent darauf ausgehen, nicht kompilatorisch zusammengelesene Einzelkenntnisse zu ergründen, sondern wie weit der Schüler innerhalb der geschlossenen Kreise eines systematischen Wissens zu Hause ist. In dem Grade, als der Unterricht selbst darauf ausgegangen sein wird, die rechte Beschränkung auf das Wertvolle und, wo immer nur möglich, die straffste Konzentration durchzuführen, werden die Schrecken der Maturitäts-Prüfung und die mühselige „Büffelei" auf dasselbe schwinden. Mit Recht sagt der Ref. von Halle Lat. mit Rücksicht auf die mathematischen Aufgaben für das Abiturientenexamen: „Das Können in Sachen der Mathematik besteht nicht allein im Lösen von Aufgaben, sondern noch mehr im richtigen Entwickeln gröfserer oder kleinerer Gebiete von Sätzen nach ihrem innern Zusammenhang. Beim Lösen von Aufgaben werden einzelne isolierte Thatsachen verwendet, beim Entwickeln in obigem Sinne werden die Eigenschaften der Gebilde im Zusammenhang aufgefafst, und es zeigt sich in der Darstellung das Urteil des Darstellers"[29]).

Den Widerspruch zwischen den Forderungen eines erziehenden Unterrichts und jeder Verstärkung der Zahl und des Gewichts von Examenleistungen betont nachdrücklich Salzwedel Ref., die Unverträglichkeit der Zwecke des erziehenden Unterrichts mit dem äufserlichen Berechtigungswesen der Ref. von Mühlhausen.

8) Den Zusammenhang dieser Fragen mit der Überbürdungsfrage bringen zahlreiche Referenten zur Sprache. Sorgsamste Vorbesprechung des in der Klasse zu Behandelnden, also durchdachte planmäfsige Anleitung zu jeder von dem Schüler zu fordernden neuen Gattung von Arbeit, Verlegung des Schwerpunktes derselben in die Klasse, umsichtige und energische Konzentration durch allseitige Verwendung der Assoziation überhaupt, ein auch das Kleinste des Unterrichts aus

---

[29]) Es ist sehr zu bedauern, dafs aus dem neuen Reglement die Bestimmung des früheren geschwunden ist, nach welcher vorgeschrieben war: „entweder die Lösung von zwei geometrischen oder zwei arithmetischen Aufgaben oder eine nach bestimmten vorher anzugebenden Rücksichten geordnete Übersicht und Vergleichung zusammengehöriger mathematischer Sätze".

dem Zwecke eines erziehenden Unterrichts ableitendes und nach ihnen ausgestaltendes rationelles Verfahren, kurz eine in die taktvolle Praxis übertragene wissenschaftliche Methodik von Lehrern geübt und von Lehrbüchern angewendet — wird die wirksamste Abhilfe schaffen gegen die thatsächlich vorhandene, weniger in dem Quantum als in der Art der geforderten Arbeit begründete Überbürdung. In diesem Sinne sprechen sich zum Teil sehr entschieden aus Wernigerode Ref., Pforte Ref. und Korref., Magdeburg R. G. Ref: „Das Hauptremedium gegen die Überspannung und die Überbürdung der Jugend wird allezeit eine gesunde rationelle Didaktik sein"; Burg Ref. und bedingter auch Salzwedel Ref. — Dafs Herbart selbst schon die Frage der Überbürdung und bei seiner Didaktik eine Gegenwirkung gegen dieselbe im Auge gehabt hat, darauf macht der Ref. von Halle R. G. aufmerksam. Vgl. Herbarts Ausspruch I, S. 584: „Zwar was die Kinder lernen, soll sehr gewählt sein, und sehr ernsthaft getrieben werden: aber ein Dritteil und oft die Hälfte des Tages sollen die Knaben womöglich in freier Luft zubringen, wenigstens auf den Beinen sein, besonders wenn irgend des körperlichen Gedeihens wegen Zweifel stattfinden." — Dafs Perthes' Vorschläge vor allem auch dahin gerichtet sind, in kürzerer Zeit dasselbe Ziel zu erreichen, ist bekannt. Vgl. dens. Art. II, S. 23.

9) Dann wird auch Raum werden für das Privatstudium der Schüler, welches einst von M. Seyffert mit so grofser Begeisterung befürwortet wurde, dann von ihm selbst preisgegeben werden mufste, weil der auch von ihm gepflegte grammatistische Unterricht es nicht aufkommen liefs. — Das Wesen des Interesses im Sinne der Herbartschen Schule fordert als letzte Frucht das freie Privatstudium; ihre Didaktik schafft aber auch Zeit und Kraft dafür. Dafs hier ein Hauptgebrechen in dem Unterricht unserer höheren Schulen verborgen sei, wird mit Nachdruck betont in dem Ref. über den lat. Unterricht Halle Lat.

10) Eine Verwertung der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für die Praxis der höheren Schulen wird die Anforderungen an die Lehrer und ihre Arbeitskraft, vor allem an ihre Vorbereitung und die von ihnen herzu-

richtende Zubereitung des Materials für den Unterricht zum Teil wesentlich erhöhen, wenn auch erwartet werden kann, dafs durch lebendigeres Interesse und gleichmäfsigeres Fortschreiten der Schüler, sowie durch den besseren Ausfall der schriftlichen Arbeiten eine gewisse Ausgleichung sich einstellen wird. „Wenn die Lehrer der höheren Schulen nach Herbartschen Grundsätzen, oder wenn sie überhaupt methodisch unterrichten wollen, werden sie viel mehr Zeit zu ihrer Vorbereitung brauchen als bisher üblich und möglich war. Sollte jener Standpunkt in Geltung bleiben, der 22 wöchentliche Unterrichtsstunden für den Oberlehrer, 24 für den ordentlichen Lehrer nicht als Maximum, sondern als Durchschnitt angesehen wissen wollte, so wird man vom Lehrer höchstens eine Vorbereitung auf die Materie des Unterrichts erwarten dürfen." (Seehausen Ref.) Ähnlich Naumburg Ref. „Es werde dann die Last, wenn der Lehrer fortgesetzt mit der Maximalzahl von Unterrichts-Stunden nebst den dazu gehörigen Korrekturen herangezogen werde, leicht zu einer unerträglichen anwachsen."[30])

11) Über die Notwendigkeit der Herstellung einer Fühlung mit der Volksschule, und wie geeignet dazu die Verwertung der H.-Z.-St.schen Didaktik sei, ist schon oben S. 48 gesprochen worden. Dafs sie der Durchführung der neuesten Reorganisation v. 31. März 1882 günstig sei und in vielen Punkten mit den daselbst aufgestellten Grundsätzen sich berühre (Einführung der Jahreskurse; die Forderung, dafs die Grammatik nur in den Dienst der Lektüre treten solle; Warnung vor enzyklopädischer Bildung u. s. w., u. s. w.), heben manche Referenten mit Recht hervor. Rofsleben Ref.:

---

[30]) Irrtümlich wird in einer Konferenz-Verhandlung behauptet, in der Broschüre: das Seminarium praeceptorum werde verlangt, dafs der Lehrer den Plan zu den einzelnen Lehrstunden vollständig schriftlich ausarbeite. Eine Präparations-Skizze wird von den Mitgliedern des sem. praec. für je eine Stunde der von ihnen in dem betr. Semester vertretenen Disziplinen verlangt, statt der sonst üblichen Arbeiten über allgemeine schulwissenschaftliche Themen. Schriftliche Dispositionen verlangt vom Anfänger auch Merseburg Ref. Vgl. auch die vortrefflichen Worte Stoy's § 156, S. 419.

„In den Bahnen dieser Reform-Gedanken begegnen sich augenscheinlich die neuesten ministeriellen Verfügungen."

12) Den Zusammenhang des Themas mit der Lehrerbildungsfrage berühren sehr viele Referenten. Zunächst wird als ein Notstand konstatiert, dafs die Vorbildung für das höhere Schulamt in der bisherigen Weise nicht genüge. Torgau Kfz. erklärt einstimmig: „dafs gegenwärtig die pädagogische Vorbildung der Kandidaten, welche sie auf den Universitäten und den pädagogischen Seminarien und durch Vorlesungen erhalten, unzureichend sei." Salzwedel Ref. hat öfter Veranlassung gehabt, die unbeholfene und nach den bestehenden Einrichtungen und herrschenden Gewohnheiten leider auch hilflos gelassene Praxis junger, unerfahrener, aber strebsamer Lehrkräfte höherer Schulen ebenso zu bedauern, als zu beklagen.... Die Seminar-Frage zur praktischen Schulung wissenschaftlich gebildeter Lehrer sei zu einer brennenden geworden.... Es sei aber auch allseitig anerkannt, dafs der Schwerpunkt eines solchen Seminars weniger in der Pflege der Theorie, als in der praktischen Durchbildung zu suchen sein müfste, also die vorherrschende Beschäftigung mit der pädagogischen Litteratur in Verbindung mit blofs gelegentlichen sogenannten Probelektionen wenig fruchtbringend sein würde."

Ebendaselbst in den Kfz.-Verhandlungen giebt der Vorsitzende zu: „leider stehe ihm, besonders infolge von Überhäufung mit Büreaugeschäften nicht die Zeit zu Gebote, sich der Kandidaten in dem Mafse anzunehmen, wie er selber es auf das lebhafteste wünsche." Der Ref. von Mühlhausen erklärt: „Als ein schlimmer Übelstand müsse an erster Stelle hervorgehoben werden, dafs bisher fast alle jungen Lehrer ohne eine Ahnung von den einfachsten Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätzen zu haben, angestellt und gewöhnlich in den unteren Klassen als ganze Lehrkraft mit voller Stundenzahl beschäftigt würden. Also gerade da, wo das Erziehungsgebäude seine Grundlage und festesten Stützen erhalten soll, wo nach einem einheitlichen Plane und mit dem feinsten pädagogischen Takte verfahren werden mufs, experimentieren die aller-

unerfahrensten Lehrer, um erst durch hundert Misgriffe lehren zu lernen."

Dazu der Korref.: „So lange die Universitäten nur einseitige Fachgelehrte, nicht Lehrer auszubilden suchen, werden unter dem Experimentieren die unteren Klassen der Gymnasien stets schwer zu leiden haben..... Die gelernte Methode thut's nicht allein, sondern vor allem die praktische Vorbereitung..... Es sei erfreulich, dafs die Aufmerksamkeit auf diesen Krebsschaden gelenkt sei". — Der Ref. d. R. G. in Halberstadt meint, „die Hauptschwierigkeit liege in der ungenügenden pädagogischen Vorbildung der meisten Lehrer des höheren Lehrfaches, welche den Segen des erziehenden Unterrichts weder als Schüler an sich selbst erfahren, noch sich später theoretisch und praktisch mit demselben vertraut gemacht haben". — „Man dürfe also nicht sie für den Mangel einer besseren praktischen Vorbildung verantwortlich machen wollen" (Magdeburg R. G. Korrref.) Die Notwendigkeit einer methodischen Schulung des Lehrerstandes betonenen Burg Ref., Naumburg Ref.. Seehausen Ref., Pforte Korref. These: „Mit den Herbartianern ist von den angehenden Lehrern an den höheren Schulen zu fordern, dafs sie über die Regeln der Didaktik wissenschaftlich reflektieren und in der Anwendung derselben praktisch vorgebildet werden".

Wernigerode Ref.: „Der Unterschied der bisher herrschenden und des von der Schule Herbarts verlangten Verfahrens läfst sich geradezu so ausdrücken: Jetzt wird den Schülern zu wenig gegeben, es wird von ihnen zu viel gefordert; an die Lehrer sind fortan höhere, an die Schüler niedrigere Anforderungen zu stellen..... Die eigentlich selbstverständliche, aber doch nicht unerwähnt zu lassende Bedingung für Verwertung jener Grundsätze sei: Die Lehrer der höheren Lehranstalten bedürfen einer besseren pädagogisch methodischen Vorbildung. Schon vor etwa 100 Jahren schrieb Kant: „Die Pädagogik mufs ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen". Es mufs endlich einmal allgemein anerkannt werden, dafs erziehend unterrichten eine Kunst ist, beruhend auf einer Wissenschaft, die

ebensowohl wie andere ihre unumstöfslichen Gesetze und Thatsachen hat, die keiner ungestraft ignorieren darf". — In Übereinstimmung damit wird von der Kfz. allgemein anerkannt: „Vor der Beeinflussung des angehenden Lehrers durch die Tradition ist eine methodische Einübung pädagogischer und didaktischer Grundsätze für denselben nicht nur wünschenswert, sondern sogar erforderlich". Ref. Merseburg stellt den Satz hin: „Inwieweit schon das Universitätsstudium der Praxis vorarbeiten soll und kann, ob schon auf der Universität die Grundlage zu dem rationalen Takte durch Einrichtung von Seminarien und Übungsschulabteilungen gelegt werden soll und kann, oder ob erst nach Absolvierung der eigentlichen Fachstudien der Lehramtskandidat im Sinne der Frick'schen Vorschläge auszubilden ist, das ist wohl eine Frage, von deren Beantwortung das Wohl der höheren Schulen abhängt".

Mehrfach werden zitiert die Worte Kerns auf der Ministerial-Konferenz Oktober 1873, (Protokoll S. 74) „Es müsse dem Lehrer die Fähigkeit werden, sein Thun in der Schule denkend in Beziehung zu setzen zu dem letzten Zweck aller Erziehung" — und diejenigen Stoys S. 73. „Es kann und darf nicht dem Zufall überlassen bleiben, ob der Lehrer zu den wenigen glücklichen Naturen der Pfadfinder gehöre oder nicht; auch die glückliche Natur wird durch die Anweisungen der Methode nicht beengt und unwirksam gemacht, sondern für sie ist — nach dem alten schönen platonischen Satze von dem Werte der Erziehung[31]) — recht eigentlich höherer Gewinn zu erwarten".

Unser Schulwesen befindet sich in einem Übergangsstadium (Rofsleben Ref., Salzwedel Ref.); die Schulfragen sind Tagesfragen geworden, Mahnung genug, uns bei Zeiten und recht nüchtern zu prüfen, ob die gegenwärtigen Zustände in unseren höheren Schulen wirklich so über alle Kritik erhaben sind, dafs wir uns einer Vertrauensseligkeit überlassen dürfen, ob nicht vielmehr die besondere signatura temporis auch der Schule besondere Aufgaben auferlegt.

---

[31]) *Φύσεις χρησταὶ τοιαύτης παιδείας ἀντιλαμβανόμεναι ἔτι βελτίους τῶν προτέρων φύονται.* Rep. IV. 424. A.

Wir lassen über diese signatura temporis H. v. Treitschke reden. Er sagt: (Preufsische Jahrbücher 1883 S. 161 ff. Einige Bemerkungen über unser Gymnasialwesen): „Die schwerste Gefahr, welche die Bildung der modernen Menschen bedroht .... liegt in der unendlichen Zerstreutheit unseres inneren Lebens, in einer Überfülle von geistigen Eindrücken und Mitteilungen jeder Art, welche alltäglich auf uns einstürmt, unsern Geist von der Natur abzieht, uns die Vorbedingung alles grofsen Schaffens, die Andacht und Sammlung der Seele, erschwert und uns immer von neuem verlockt, über Unverstandenes und Halbverstandenes dünkelhaft abzusprechen.... Es fehlt die Zeit um die empfangenen Mitteilungen in selbstständigem Nachdenken zu verarbeiten und der mit Bildungsstoff überladene Geist läuft Gefahr wieder in das wache Traumleben zurückzusinken, das einst die barbarischen Anfänge der Geschichte erfüllte“.....

„In keiner Epoche der zivilisierten Geschichte — etwa die letzten Jahrhunderte des sinkenden römischen Kaiserreichs ausgenommen — war die Gefahr der Verflachung und der inneren Unstätigkeit gröfser als in der Gegenwart. Eine solche Zeit kann ihre Jugend gar nicht einfach genug erziehen, wenn sie die Schüler nicht gänzlich verderben will.... Sie soll das heranwachsende Geschlecht nicht vielerlei lernen lassen, sondern ihm die Rüstigkeit des Leibes, die Frische des Geistes, die Kraft zu selbstständigem Denken stählen, seinen Geist an das gründliche Verständnis weniger, aber bleibender und echter Werke menschlichen Schaffens gewöhnen und ihm also die Richtung auf das Ewige geben, damit er fähig werde, aus einem engen Kreise wohlgesicherten Wissens durch eigene Arbeit allmählich hinauszuwachsen und den Gefahren der Zerstreuung und Versandung, die im Wesen der modernen Bildung liegen, zu widerstehen”.

Das sind Forderungen, welche sich ganz mit den Forderungen der H.-Z.-St.'schen didaktischen Grundsätze decken: der Forderung möglichst grofser Vertiefung und Besinnung, möglichst straffer Konzentration, möglichst energischer Pflege des Interesses im H.'schen Sinne. Wir sehen in einer verständnisvollen Herübernahme des Wertvollen

aus der H.-Z.-St.'schen Didaktik eines der fruchtbarsten Mittel rechter Vereinfachung und Vertiefung der Arbeit an den höheren Schulen. „Wir halten die Einführung in die Bestrebungen der genannten Schule für vorzugsweise geeignet, daran als an einem Faden durch die Aufgaben einer zielbewufsten Didaktik hindurch zuführen, vor allem wenn es so geschieht, dafs die dunkele Terminologie der Herbartianer in die sonst landläufige übertragen und die Anwendung der brauchbaren Grundsätze auf die praktische Arbeit der höheren Schule fort und fort zu einer Hauptsache gemacht wird".[32]

Die H.-Z.-St.'schen didaktischen Grundsätze sind vor anderen geeignet, dem Anfänger feste Bahnen vorzuzeichnen, in denen er gehen kann, und seine Tritte sicher zu machen, aber auch den Schulmeister zu immer neuer Vertiefung in die didaktische Kunst anzuregen und ihm immer neue Förderung für die Praxis darzubieten.

Wir finden uns mit dieser Auffassung im Übereinstimmung mit einer grofsen Zahl gerade der gehaltvollsten Referate:

Erfurt G. Korref.: „Die allgemeine Pädagogik Herbarts — das wird jeder unbefangene und aufmerksame Leser getrost zugeben dürfen, auch wenn er nicht mit allen einzelnen Punkten einverstanden ist — steht auf dem Gebiet der pädagogischen Litteratur einzig da, als ein nach Inhalt und Form in seiner Art vollendetes Kunstwerk, dem ich an eigenartigem Gepräge, an Originalität und Tiefe des Gedankens, an Schönheit, Fülle und Kraft des Ausdrucks aus der populärwissenschaftlichen Litteratur jener Zeit nichts an die Seite zu stellen wüsste, als etwa Schleiermacher's Reden und Monologen. Von dieser Schrift aus will Herbarts idealgerichtete Persönlichkeit gewürdigt sein, sowie das ihm unbestrittene Verdienst, der Welt bewiesen zu haben, dafs das pädagogische Studium die höchste Befriedigung eines denkenden Kopfes sein kann und dafs die Pädagogik nicht die Kunst des kleinen Schulmeisters, sondern die Zusammenfassung der bedeutendsten Ergebnisse historischer Erfahrung

[32]) Das Seminarium praeceptorum. S. 29.

und philosophischer Wissenschaft bedeute, das Verdienst, durch diese Schrift, wie durch sein Beispiel den ersten Anstofs zu einer wissenschaftlichen Begründung der Pädagogik gegeben und ihr damit das Bürgerrecht innerhalb der universitas litterarum erkämpft zu haben. Auch angenommen, dafs die Art der von Herbart versuchten wissenschaftlichen Begründung verfehlt wäre, so würde sein Name in der Geschichte der pädagogischen Wissenschaft stets mit Ehren genannt werden. Aber — das ist die Frage, über die wir uns zu verständigen und schlüssig zu machen haben, — kommt der Herbart'schen Theorie kein andrer als ein historischer, zeitgeschichtlicher Wert zu, oder enthält seine Pädagogik, vorab seine Unterrichtslehre, die er selbst als den Kern seiner Erziehungslehre bezeichnet, Momente, denen wir nach eingehender Betrachtung einen bleibenden Wert zuerkennen müssen? Sind hier etwa Fruchtkeime ausgestreut, welche bestimmt sind in der Zukunft Tagen zu reifen; sind hier vielleicht Schätze verborgen, die noch nicht genügend gekannt, gehoben, praktisch verwertet sind, leitende Gesichtspunkte, die etwa grade in diesem Augenblick, wo mit der Änderung des Lehrplans der höheren Schulen an die Leistungskraft des Unterrichts erhöhte Anforderungen gestellt sind, einen willkommnen Anhalt, eine erwünschte Stütze gewähren? Kurz sind die didaktischen Grundsätze Herbarts, — denn mit Herbart haben wir es im Grunde doch allein zu thun, — für den Unterricht in den höheren Schulen zu verwerten und wenn ja, inwieweit, in welchem Umfange und in welcher Begrenzung?"

Das Referat beantwortet diese Fragen weiterhin durchaus kritisch und nur bedingt zustimmend, aber schliefst mit den Worten: „Jedes, auch das klare und deutliche Erkennen und Wissen des Richtigen ist ja für den Pädagogen wenigstens soviel wert, dafs es ihm den rechten Weg weist, oder ihn treibt durch Fleifs einigermafsen zu ersetzen, was ihm an Gaben und Geschicklichkeit abgeht; es schärft vor allem seinen Blick für die eigenen Fehler, es macht ihn demütiger und treibt ihn an, höher hinauf zu streben. Einen Anstofs dazu werden Herbarts Schriften jedem geben, der sich mit ihnen eingehender beschäftigt. Dem Unterzeichneten haben

sie diesen Dienst geleistet, und das ist wenigstens der Anfang zur Verwertung seiner Grundsätze im Unterricht". Halberstadt G. Ref.: „Das Studium der pädagogischen Schriften Herbarts ist allen Lehrern auf der Schule zu empfehlen, da sie dieselben nicht aus der Hand legen werden, ohne eine Fülle fruchtbarer Gedanken und Anregungen empfangen zu haben". — Eisleben Korref.: „Die Technik des Unterrichts ist durch Herbart fruchtbarer, als von irgend einem vor ihm behandelt worden".

Wernigerode Ref.: „Eine Vergleichung der bisherigen Praxis der höheren Lehranstalten und der damit erzielten Erfolge mit den pädagogischen und didaktischen Grundsätzen der Herbartschen Schule hat den Referenten zu der Überzeugung geführt (resp. in derselben befestigt), dafs einerseits die höheren Lehranstalten trotz aller von Lehrern und Schülern bewiesenen Anstrengungen in vielen wichtigen Stücken das nicht erreichen, was sie erreichen sollten, und insofern ihrer Idee nicht entsprechen, dafs aber andererseits die Befolgung der Herbartschen pädagogischen und didaktischen Grundsätze, — die freilich nicht so ohne weiteres möglich ist, — das wirksamste Heilmittel für viele dieser Übelstände sein müfste..... Die höheren Lehranstalten sollen ihrer Idee nach Erziehungsanstalten sein; alles Wissen soll zur wahren, sittlichen Charakterbildung dienen; in Wirklichkeit gewinnt der Schüler durch den Unterricht oft nur Kenntnisse. Und nicht einmal die intellektuelle Bildung, die so gewonnen wird, ist die wahre. Der Schüler beherrscht nicht frei und sicher, was er weifs, es fehlt an innerem Zusammenhang des auf verschiedenen Gebieten Gelernten; er behält auch nicht sicher und auf die Dauer, was er weifs, weil er es sich nicht selbstthätig mit eigenem unmittelbaren Interesse, sondern in blofser Rezeptivität angeeignet hat."

„Er ist nicht erfüllt von regem Streben noch möglichst vielseitiger Erweiterung und gründlicher Vertiefung seines Wissens; seine geistigen Kräfte sind nicht durch den Unterricht stets geweckt, gefördert, gesteigert worden, sondern er ist oft stumpf, schlaff, matt, zerfahren und zerstreut. Namentlich vermifst man in den oberen Klassen die Fähigkeit ein

gröfseres Ganze im Zusammenhange aufzufassen und darzustellen, die natürliche Folge davon, dafs der Unterricht immer nur Einzelheiten massenhaft in dem mechanisch operierenden Gedächtnisse aufgehäuft, die naturgemäfsen Assoziationen aber nicht hinreichend ausgebildet und befestigt hat. Man klagt über Trägheit und Beschränktheit des Schülers, während ein der naturgemäfsen Entwicklung der Seelenkräfte nicht entsprechendes Verfahren dieselbe ganz zweckwidrig übermäfsig anstrengt und abstumpft. Bei alle dem ist es sehr begreiflich, dafs viel über Überbürdung der Schüler geklagt und der Unterricht geradezu als eine Dressur, eine Drillmethode bezeichnet wird. Demgegenüber zeigt die Didaktik der Herbartschen Schule naturgemäfsere, der Entwicklung der Seelenkräfte mehr entsprechende Verfahrungsweisen. Sie macht Ernst mit dem Begriff eines erziehenden Unterrichts und zeigt, wie der gesamte Gedankenkreis eines Schülers so bearbeitet werden kann, dafs dadurch die Entwicklung der rechten Gesinnung, des sittlich religiösen Charakters aufs wirksamste gefördert wird. Sie gründet sich auf Psychologie und diese gewährt Einsicht in das Wesen und die Bedingungen der geistigen Vorgänge, die im Schüler bewirkt werden sollen, und führt dadurch zur Erkenntnis der rechten Mittel. Sie zeigt, wie alles Lernen ein Apperzipieren, eine durch das Entgegenkommen ähnlicher und verwandter Vorstellungen bedingte Assimilation und Aneignung ist, welche Bedingungen also erfüllt sein müssen, damit überhaupt ein Lernen möglich sei. Sie zeigt wie durch Artikulation, eine in einzelne methodische Einheiten allen Stoff zerlegende Gliederung von Stufe zu Stufe mit Anwendung der jeder Stufe entsprechenden Methode der Unterricht kontinuirlich fortschreiten und so sowohl klare als auch mannigfach unter sich verbundene und verwebte, schliefslich zum Ganzen sich zusammenfassende und zur ferneren Verwertung bereitstehende Vorstellungen schaffen kann. Sie zeigt, wie die Selbstthätigkeit des Schülers in allem Unterricht in Anspruch genommen werden kann, wie die geistigen Kräfte entwickelt, gestärkt, gesteigert werden, wie es zu bewirken, dafs der Schüler mit Leichtigkeit und daher mit Lust und Liebe lernt, wie eben durch das Lernen ein

vielseitiges Interesse und damit der fruchtbare Keim für alle spätere Weiterbildung erzeugt wird, wie endlich durch Konzentration die innere Einheit des ganzen Gedankenkreises hergestellt und erhalten werden kann. Hiermit ist die Vorfrage, ob jene Grundsätze zu verwerten seien, bejahend beantwortet."

Ähnlich und ergänzend Mühlhausen Ref.: (Nach den H.-Z.-St.'schen Grundsätzen) „soll der Unterricht zuerst das Interesse der Schüler für den Gegenstand erwecken und immer mehr beleben, indem er z. B. bei der Lektüre aufser der Gliederung des Inhalts und der sachlichen und sprachlichen Erklärung auf die Charakterisierung der behandelten Personen und eine Vergleichung und Beurteilung der Personen und Handlungen sich besonders einläfst, um das sittliche Urteil zu schärfen; indem er die religiösen, gesellschaftlichen, politischen Zustände mit in Betracht zieht; indem er beim Fortschreiten des Unterrichts zu höheren Stufen diese Einzelbilder zu zusammenhängenden Kulturbildern erweitert, die Entwickelung der Litteratur, der Kunst, der Umbildung der religiösen und sittlichen Verhältnisse, der Staats- und Gesellschaftsformen nach den aus der Lektüre genommenen Anschauungen zusammenfafst und auf der obersten Stufe alles zur Gegenwart in Beziehung und innere Verbindung setzt. Diese Forderungen, denke ich, sind so allgemeiner Art, dafs sie der Individualität des einzelnen Lehrers vollste Freiheit lassen, und wollte man genauer, als bisher geschehen, nach ihnen sich richten, so müfste das unseren Schulen zum Segen gereichen".

„Was bei den näheren Bekanntschaft mit dieser Erziehungslehre", — schreibt ein Referent aus einer Erfahrung heraus, welche mehr oder weniger alle machen werden, die sich nur ernstlich mit dieser Didaktik zu beschäftigen den Willen haben, — „mein Interesse immer lebhafter erregte, das war die Wahrnehmung, dafs einzelne Grundsätze, die ich für mich gewonnen hatte und an denen ich hing, ich hier mit noch vielen anderen zu einem einheitlichen grofsen System ausgebaut fand. Sie waren gewissermafsen die Apperzeptionshilfen, vermittelst deren ich in die Sache eindrang und die vordem fremde Lehre immer mehr lieb gewann. Vor allem jedoch übte die mächtigste Wirkung auf mich die Grofsartigkeit des Systems und die Klar-

heit und Konsequenz, mit der es auf psychologischer Grundlage sich aufbauend den einzig richtigen und höchsten Zweck aller Erziehung, die Einheit des Wissens und sittlichen Handelns, betont und danach die ganze Methode regelt".

Ganz vortrefflich endlich charakterisiert diesen Gewinn auch der Ref. d. St. G. zu Halle: „Der hauptsächlichste Wert liegt für den lediglich praktischen Schulmann bei eingehender Beschäftigung mit H.'s Erziehungsplan darin, dafs, wie beim Schüler durch eine Zusammenfassung nach vielfach vorbereitenden Bemerkungen erst rechte Klarheit über deren Zusammenhang und Zweck entsteht und die Freude am Besitz und die Lust des Weiterschaffens zunimmt, sowie nach Verknüpfung mit vielem andern als wahr, schön und gut Erkannten eine Einwirkung auf Charakterbildung stattfindet, — so auch beim Lehrer ein tieferes Interesse für seine Thätigkeit sich entwickelt, so dafs seine erzieherische Aufgabe durch Wissen auf den Charakter des ihm von Familie und Staat anvertrauten Zöglings zu wirken, so recht zu einer das ganze Innere ausfüllenden Gesinnung und zu dem Hauptinhalt seines Lebens wird".

Thesen.

I. Es ist schon mit Rücksicht auf die Geschichte der Pädagogik und Didaktik dringend zu wünschen, dafs die Lehrer an den höheren Schulen sich mehr als bisher mit den Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätzen bekannt machen.

II. Nach Ausscheidung aller derjenigen Nebenvorstellungen in den selben, welche in der mechanischen Psychologie Herbart's begründet sind, erscheinen folgende Punkte jener Didaktik auch für die höheren Schulen, zumal in der Gegenwart, auf's Neue besonders beachtenswert:

1) Die Forderung, dafs nicht das Wissen und Lernen Zweck und Ziel alles Unterrichts sei, sondern die Erzeugung des lebendigen Interesses, d. h. der auf die Erhaltung und Erweiterung unseres geistigen Erwerbens gerichteten Kraft (Kern 89), desjenigen angeregten Geisteszustandes, aus welchem das Wollen hervorwächst. (Stoy, S. 77.)
2) Die Forderung der Erregung und Bildung eines möglichst vielseitigen und doch konzentrierten Interesses.
3) Die Forderung, dafs aller Unterricht ein erziehender sei.
4) Die Forderung einer auf alle Weise möglichst straff und einheitlich durchgeführten auf Bildung der Gesinnung

und des Charakters gerichteten Konzentration des Unterrichts.

5) Die Forderung einer auf das sorgfältigste durchgeführten Gliederung des Unterrichts.

III. Eine freie und möglichst elastische, nach den verschiedenen Klassenstufen und Unterrichtsgegenständen zu modifizierende Verwendung der sogenannten 5 (4) Formalstufen wird ein sehr fruchtbares Mittel sein können, ein systematisches und vertieftes Wissen zu erzeugen und den Schülern zu einer sichern Herrschaft über den Stoff zu verhelfen.

IV. Die Herbart-Ziller-Stoy'sche Didaktik, welche die Lehrer nötigt, sich klare Rechenschaft zu geben über die am Geiste des Schülers zu vollziehenden einzelnen Operationen und sich der eigenen unterrichtenden Thätigkeit deutlicher und klarer bewufst zu werden, ist in besonderem Grade geeignet, dem Anfänger im Lehramt sehr förderliche Richtlinien für die ersten Schritte an die Hand zu geben, aber auch den schon länger in der Praxis stehenden Lehrer zu immer neuer Vertiefung in die didaktische Kunst anzuregen und in der zielbewufsten Ausübung derselben zu fördern.

In den Verhandlungen der Direktoren-Konferenz sind die Thesen des Referenten mit einer an Einstimmigkeit grenzenden Majorität angenommen worden nach folgenden nicht wesentlichen Abänderungen:

1) Die Positionen 1, 2, 3 in These II wurden umgestellt, so dafs Position 3: die Forderung, dafs aller Unterricht ein erziehender sei, an die Spitze getreten ist.
2) Position 1 (nunmehr 2) in Th. II lautet nach dem Beschlufs der Konferenz: „Die Forderung, dafs nicht das Wissen höchster Zweck alles Unterrichts sei, sondern die Entwickelung des lebendigen Interesses (im Sinne Herbarts) u. s. w."
3) In Position 2 (nunmehr 3) ist das Wort „möglichst" gestrichen.
4) Ebenso in These III die Ziffern: 5 (4).

Korreferat.

(Dr. Friedel, Gymnasialdirektor in Stendal.)

Sollte man vom Korreferenten erwarten, dafs er das Thema von entgegengesetztem oder vom Ref. wesentlich abweichendem Standpunkte beleuchten wird, so würde diese Erwartung unerfüllt bleiben. Vielmehr giebt derselbe gleich hier die Erklärung ab, dafs er den gehalt-, licht- und mafsvollen Ausführungen des Referats in allem Wesentlichen freudig zustimmt.

Ref. hat teils aus den vorliegenden Referaten und Protokollen das Wertvollste und Wesentlichste in übersichtlicher und originaler Fassung herausgehoben, teils dasselbe durch Einflechten der Ergebnisse seiner eignen Studien und reichen

Erfahrungen gehoben und vervollständigt, so dafs bei der Ähnlichkeit des prinzipiellen Standpunkts die Arbeit des Korref. in diesem Falle entbehrlich scheint. Wenn derselbe trotzdem eine kärgliche Nachlese aus den zum Teil umfangreichen Verhandlungen zu geben versucht — es waren in der drangvollen Zeit um die Wende des Schuljahrs in wenigen Wochen 1700 bis 1800 Seiten zu lesen —, so geschieht es nicht in der Meinung, dafs er noch etwas Besonderes hinzuzufügen habe, sondern in der Überzeugung, dafs er ohne Rücksicht auf den relativen Ertrag der Arbeit der ihm zugewiesenen Aufgabe pflichtgemäfs nachzukommen habe.

Die dem übersichtlichen Gange des Referats[1]) sich anschliefsenden Bemerkungen bezw. Vorbehalte werden im Hinblick auf dessen Umfang möglichst allgemein und kurz sein müssen.

1. Begrenzung des Themas. (S. 7.)

Wenn auch Korref. es bedauert, dafs manches gehaltvolle Referat, in dem mehr die philosophisch-psychologischen Grundanschauungen Herbarts berücksichtigt werden, nicht zu voller Geltung kommt, so mufs er doch die vom Ref. gezogenen Grenzlinien als durchaus dem praktischen Zwecke der Direktorenkonferenz entsprechend und förderlich anerkennen.

Ebenso, dafs nur die allgemeinen didaktischen Grundsätze und ihre praktische Verwendbarkeit auf den höheren Schulen behandelt werden sollen. Die Referate gehen zum Teil sehr auf Einzelnheiten ein, deren Berücksichtigung indes ebensoviele Spezialreferate nötig machen würde.

Auch dafs Ref., von Spezialitäten in den Anschauungen der genannten Pädagogen absehend, nur ihre gemeinsamen eigentümlichen didaktischen Grundsätze in den Kreis der Betrachtung zieht, dafs er in der von einigen Kollegien naturgemäfs stärker betonten Negation kürzer, in dem Positiven ausführlicher ist, dafs er sich auf den gegebenen Boden der neuen Lehrpläne stellt, wie übrigens ausdrücklich auch mehrere Referenten, z. B. Wernigerode, thun, das alles ist entschieden

[1]) Es schien zweckmäfsig, wie im Referate so auch im Korreferate den einzelnen Ref. möglichst selbst das Wort zu geben.

zweckmäfsig. Damit sind von vornherein rein akademische Fragen, die in den Verhandlungen erwähnt, bezw. ablehnend beantwortet werden, ausgeschlossen, z. B. ob das Griechische vor dem Lateinischen, ob es mit Homer beginnen, ob das erste Latein modernes sein soll, ob biblische Stoffe zu den ersten Übungen im Lateinischen herangezogen werden sollen.

2. Beseitigung irriger Voraussetzungen. (S. 10.)

Die durch treffende Citate gestützten Bemerkungen des Referats über das Verhältnis von Methode und freier Lehrerpersönlichkeit werden hoffentlich geeignet sein, überall, wo man hinter der Methode ein mechanisierendes und „uniformes" Schablonenwesen argwöhnt und fürchtet, beruhigend zu wirken.

Es kann zugegeben werden, dafs die Methode auf den höheren Schulen Fortschritte gemacht hat; dafs aber diese Fortschritte genügen, dafs sie auf einem festeren Grunde als auf dem — gewifs auch nicht wertlosen — des traditionellen Betriebs vor sich gegangen, dafs sie vor allem den Anforderungen entsprechen, welche man jetzt an die höheren Schulen stellen zu müssen glaubt, das zu bestreiten, dürfte wohl noch nicht gleichbedeutend mit dem Vorwurfe mangelnder Strebsamkeit seitens des höhern Lehrerstandes sein, das zu behaupten aber würde ein bedenklicher Optimismus sein.

Gewifs haben fruchtbare Gedanken auch der Herbart'schen Pädagogik Eingang gefunden in die Theorie des höheren Unterrichts: aber von diesen selbst — wie viele werden in der Praxis mit absichtsvoller Konsequenz und in möglichstem Umfange und Zusammenhange gepflegt und weitergebildet? Ich behaupte, dafs das oft genannte vortreffliche Werk Schraders auch mehr gelobt als gelesen und in der Praxis nutzbar gemacht wird. Wenn daher mehrfach hervorgehoben wird, viele Herbartsche Gedanken seien nicht neu, würden bereits thatsächlich von den „tüchtigen" Lehrern befolgt, der einsichtige Lehrer komme durch eignes Nachdenken schon von selbst auf einen grofsen Teil derselben, so wird diese Behauptung kaum mehr begründet sein, wie die in andern Referaten aufgestellte, dafs auch das, was nicht neu sei, noch nicht hinreichend geübt oder „beachtet" werde. (Dieser Ausdruck der Behörde wird mehr-

fach mit „bekannt sei" verwechselt.) Deshalb ist nicht Umgestaltung des Unterrichts, sondern praktische Ausgestaltung auf fester, womöglich einheitlicher methodischer Grundlage der für die Beurteilung obiger Frage zutreffende Gesichtspunkt.

Wie sich Empirie, Theorie, pädagogischer Takt verbinden müssen, ist von Kern und im Referat treffend hervorgehoben. Richtig stellt auch Halle R. G. Ref. IV. und Kfz. zusammen, daſs neben andern Dingen der Erfolg des Unterrichts bedingt sei „a) durch die klare Erkenntnis des durch den Unterricht zu erreichenden Ziels; b) durch Einsicht in den psychologischen Prozeſs; c) durch die Kenntnis der zweckmäſsigsten zu diesem Ziele führenden Mittel; d) durch das Geschick in der Anwendung dieser Mtitel". Und Magdeburg R. G. Ref.: „Das Unterrichten ist, wie einer der Wortführer der Schule richtig sagt, kein χάρισμα; aber andrerseits muſs behauptet werden, auch nicht lediglich eine mit einigem guten Willen von jedem zu erlernende Wissenschaft. Nicht lediglich. Die letztere kann nur die groſsen leitenden Gesichtspunkte, die festen Normen geben; sie richtig anzuwenden setzt noch andre subjektive Qualitäten, welche aus besonderen Anlagen, Empirie u. s. w. herstammen, voraus. Mit ihnen zusammen wird die Erziehungswissenschaft zur Erziehungskunst."

Man wird sich also von Doktrinarismus, ebenso aber von bloſsem Empirismus fern zu halten haben; denn wertvoll ist nur die Erfahrung, welche aus einem theoretisch durchgebildeten Gedankenkreise hervorgeht (Seehausen Ref.).

Der oft wiederholte Satz Herders: „Jeder Lehrer muſs seine eigne Methode haben", ist daher nur teilweise richtig; es müſste statt Methode Technik oder Manier, individuelle Ausgestaltung der (allgemeingiltigen) Methode heiſsen. (Wernigerode Ref. nach Stoy.)

Herbart selbst dachte im Gegensatz zu der Selbstherrlichkeit nicht weniger seiner Jünger nicht daran, für seine Wissenschaft Unfehlbarkeit in Anspruch zu nehmen und sein System als das allein wissenschaftliche auszugeben; er fordert vom Erzieher nur Wissenschaftlichkeit, und dies mit Recht. (I., 340. Heiligenstadt Ref.)

Wenn dann Ziller geradezu den Individualismus betont, wenn er vom Lehrer vielfache Geschicklichkeit fordert, um sein Verfahren mit der nötigen Geschmeidigkeit und Feinheit den Einzelnen anzupassen und sie immer so zu behandeln, wie es ihnen gerade angemessen ist (Naumburg Ref. II.); wenn Rein behauptet, dafs wer dieser Form — der „formalen Stufen", doch damit auch der Methode überhaupt — einmal mächtig wäre, sich in derselben mit der gleichen Freiheit und Sicherheit bewege, wie in jeder andern, nur dafs die freudige Hingabe an den Unterricht von Seiten des Lehrers wie des Schülers eine viel erhöhtere sei: so wird man einzelne Geschmacklosigkeiten und Verirrungen in methodischen Formalismus nicht als Mafsstab für die Beurteilung der geforderten Methode überhaupt nehmen dürfen, sondern nach diesen Äufserungen glauben müssen, dafs durch dieselbe die freie Persönlichkeit des Lehrers nicht eingeschnürt, nicht in eine unnatürliche Haltung hineingezwängt, nicht der freien Bewegung beraubt werden solle oder werde. Ganz abgesehen übrigens von der Verschiedenheit der Unterrichtsstoffe und des Schülermaterials verbietet schon die Verschiedenheit der geistigen Ausbildung wie der Ausprägung der Individualität zwischen Elementar- und Gymnasiallehrern, die Korref. Pforte hervorhebt, die unterschiedslose Übertragung der seminaristischen Art methodischer Schulung und Übung auf die Lehrer an höhern Schulen.

Dafs wir aber einer strengern, konsequentern methodischen Schulung bedürfen, darin stimme ich mit dem Ref. sowohl zu diesem Thema wie zum Lateinunterricht (bes. S. 10) überein.

Zum Schlufs noch eine Stelle aus Schraders „Verfassung der höhern Schulen" S. 135: „Mit der Einschnürung der berechtigten Eigentümlichkeit hat es aber gute Wege, einstweilen überwiegen noch die unberechtigten Eigenheiten, das unsichere Tasten und die Meinung aus eigner Kraft und in besserer Weise erreichen zu können, woran die Erfahrung der Jahrhunderte und das Nachdenken der Meister gearbeitet hat und wozu doch vor allem die bescheidne Unterordnung unter die sicher ermittelte Regel gehört. Wer seinen Weg in der Unterrichtsthätigkeit planmäfsig betritt und gleichzeitig sich mit ernster Hingabe um die Ergebnisse der wissenschaftlichen

Pädagogik bemüht, der wird wohl von dem noch hier und da geäufserten Dünkel frei bleiben, dafs es keiner Unterweisung bedürfe, weil jeder Lehrer seine eigne Methode sei . . . . Eine Gleichförmigkeit der Bildung, wie sie in unsern Volksschullehrerseminarien allerdings obwalten mufs, würde freilich verwerflich sein, ist aber auch gar nicht zu besorgen."

3. Herbarts Psychologie. (S. 22.)

Die spekulative Psychologie Herbarts wird durchweg bekämpft. Ebenso wird aber anerkannt, dafs die empirische in ihren unmittelbar für die Pädagogik und Didaktik mafsgebenden Lehren überreich ist an hochbedeutsamen, geistvollen, sinnigen Beobachtungen und Gedanken, welche durchweg durch die Erfahrung bestätigt werden und die ernsteste Beachtung verdienen (z. B. Erfurt G.-Kfz., Wernigerode Ref.).

Im wesentlichen denselben Standpunkt wie Ref. nahm ihr gegenüber auch der VI. Seminarlehrertag in Berlin ein. Vgl. Kehr, pädag. Blätter 1881, S. 642 f. Herbart ist von der Pädagogik zu seiner Philosophie gelangt; er hat seine allgemeine Pädagogik veröffentlicht, bevor er sein philosophisches System entwickelt hatte. Er würde dies gewifs nicht gethan haben, wenn er geglaubt hätte, seine Pädagogik könne gar nicht für sich bestehen; wenn er auch auf Missverständnisse gefafst war, so war er doch überzeugt, sie (die Pädagogik) müsse „vieles enthalten, das viele ansprechen könnte, und dafs auch der Lehrer, der seine Philosophie nicht kenne, für sich Brauchbares finden würde". (S. Willmann, Einleit. zu Herbarts pädagog. Schriften. Heiligenstadt Ref.)

4. Vielseitiges Interesse. (S. 26.)

Das Interesse, dessen Erweckung und Pflege die Hauptaufgabe des Unterrichts ist, wird in praxi irrigerweise meist als vorhanden vorausgesetzt bezw. als selbstverständlich vom Schüler gefordert (Nordhausen G. Ref.[2]).

---

[2]) Über die Aufmerksamkeit, welche Ref. berührt und die in dieses Kapitel gehört, finden sich in den Verhandlungen (Magdeburg Domg. Ref., Halberstadt R. G. Ref., Aschersleben Ref., Naumburg Ref. II) viele zum Teil sehr detaillierte Vorschläge und Angaben.

Gegen die Forderung vielseitigen Interesses wendet sich Erfurt R. G. Ref. Von andrer Seite wird geltend gemacht, dafs dieselbe bei mangelhafter Durchbildung und Vertiefung leicht auf die Abwege eines schillernden Dilettantismus führe. Bei mangelhafter Durchbildung werden freilich selbst die richtigsten Grundsätze unrichtig angewendet werden. Jedenfalls aber ist festzuhalten, dafs nur von den durch den Stoff selbst nahegelegten Punkten die Weckung des vielseitigen Interesses auszugehen hat und nicht in künstlicher, wenn auch geistreicher Weise demselben Gesichtspunkte abzugewinnen seien, die zu fern oder zu hoch liegen und auf die das Nachdenken nicht sach- und naturgemäfs führt. Es wird nicht an jedem Stoffe und jedem Ausschnitte desselben jede Form des Interesses zu wecken sein.

5. Erziehender Unterricht. (S. 33.)

Die Zustimmung einiger Referate zu dem Fundamentalsatze der H.-Z.-St.'schen Didaktik — „Unterricht ist mittelbare Erziehung", Stoy S. 77, — wird von einigen Bedenken und Klauseln begleitet.

Freilich, dafs Erwerbung einer gewissen Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten der letzte Zweck des höhern Unterrichts sei, wird nirgends behauptet[3]); aber die Beachtung „der vielen Nebenrücksichten infolge der gewährten Berechtigungen" oder die Besorgnis, dafs „die Wertschätzung einer Disziplin einseitig nach dem Mafse der ethischen Einwirkung abgemessen werde" (Magdeburg Domg. Kfz.), dafs „der Wissenschaftlichkeit Eintrag geschehen könnte" (Zeitz Ref.), dafs, „wenn bei dem Unterrichte immer und immer nur auf die Erzeugung einer Gesinnung und auf sachliche Gesamtübersichten Gewicht gelegt werde, das Wissen im einzelnen verloren gehe oder gar nicht gewonnen werde" (Halle, Latina Ref.), haben zu limitierten Fassungen geführt, z. B.: aller Unterricht mufs nach Möglichkeit die erziehlichen Zwecke im Auge behalten (Magdeburg R. G.), die höhern Schulen seien in erster Linie Erziehungsschulen (Halberstadt Domg. Korref.), und Ref. Pforte ist mit

[3]) „Das erweiterte Wissen ohne Stärkung des Gewissens wird nur Werkzeug des Egoismus und der Leidenschaft" (Willmann, Didaktik I, 409).

dem Grundsatz nur einverstanden, „wenn zur Sittlichkeit, welche anerzogen werden soll, auch die Fähigkeit gerechnet wird, auf Grund der allgemeinen, im Unterricht mitgeteilten Kenntnisse sich zu der Thätigkeit geschickt zu machen, welche der spätere, auf dem Ganzen der sittlichen Gemeinschaft ruhende bestimmte Beruf von dem Einzelnen fordert, kurz, wenn zur Sittlichkeit auch die Berufstüchtigkeit im weitesten Sinne gerechnet wird".

Korref. meint, dafs jeder Unterricht auch erziehend wirkt, dafs er an den höheren Schulen aber in noch gröfserm Mafse als bisher erziehend wirken kann und mufs, dafs gerade die wesentlich erziehenden Momente jedes einzelnen Unterrichtszweigs in ihrer Eigenart praktisch betont und im Hinblick auf den obersten Zweck in gröfstmögliche Wirkungsfähigkeit gesetzt werden sollten. Es wird noch zu sehr auf blofses Wissen hingearbeitet und demselben eine charakterbildende Kraft zugemutet, die es an sich und in beliebiger Form und Fassung nicht haben kann.

Andrerseits sind die an den Grundsatz des erziehenden Unterrichts angeknüpften Besorgnisse wegen Verringerung des positiven sichern Wissens und damit mangelhafter Vorbereitung auf den künftigen Beruf wohl erklärlich, aber bei unbefangener Prüfung doch wohl nicht stichhaltig. Stoy sagt § 20 f. 30, nachdem er den Zweck der Erziehung in den Zögling selbst verlegt hat: „Die Gesamtheit der sittlichen Lebenszwecke ist allein von der Art, dass ihre dereinstige Anerkennung von Seiten des mündig gewordenen Zöglings mit Notwendigkeit vorausgesetzt werden kann". Aber auch „für die besondern zukünftigen Lebenszwecke des Zöglings" kann die Erziehung etwas thun. Sie hat die Aufgabe, demselben „zur der einstigen Wahl und Verfolgung erlaubter Lebenszwecke möglichst günstige Dispositionen zu geben." ... „Was (dabei) gefordert werden kann, ist nicht die spezielle, das ist nur die allgemeine Befähigung zu freiem Interesse, selbständigem Wählen, Entschliefsen und Handeln samt den Bedingungen desselben. Je reicher die Lebensanschauung, je frischer, thatenlustiger das Gemüt des Zöglings am Ende der Bildungszeit sein wird, desto mehr wird auch sein Bild demjenigen gleichen,

welches die erziehende Liebe sich von ihm machte, die ja ihm auf die weite Lebensreise nicht blofs den Kompafs, sondern auch eine möglichst reiche Ausstattung mit allerlei teils unentbehrlichem teils beglückendem Besitze mitgeben wollte." Und endlich: Der Unterricht „hat ebensowohl für die notwendigen Zwecke zu sorgen, als in das Wesen und die Bedingungen einer christlichen Persönlichkeit die beste Einsicht zu verschaffen, als auch zweitens dazu mitzuhelfen, dafs der mündig gewordene Zögling zur Wahl und Verfolgung erlaubter Lebenszwecke möglichst günstige Dispositionen in Inhalt und Gestalt seines Gedankenkreises besitze." Auch Ziller (Grundlegung S. 432) betont die positiven Kenntnisse, soweit sie erforderlich sind, um Deutlichkeit der allgemeinen Grundverhältnisse zu erreichen. Und mit dem Elementaren und Fundamentalen in jedem Fache kann es ja auch der erziehende Unterricht nur zu thun haben.

Wenn sich nach diesen Grundsätzen die Auswahl des Lernstoffs reguliert, so werden vielleicht Stücke minderwertigen Details, die einer traditionellen Systematik ihre Existenz verdanken, verschwinden, wertvolles Einzelne aber, sofern es überhaupt zu einer wohlbegründeten Kenntnis wesentlicher Wissenskreise gehört, wird gewifs nicht fehlen.

6. Konzentration. (S. 35.)

Ihr Wert besteht darin, „dafs durch sie die Einheitlichkeit des Wissens bewahrt wird und infolge dessen durch sie zum Entstehen der Einheit des Bewufstseins, der einheitlichen, charaktervollen Persönlichkeit mitgewirkt wird; aufserdem darin, dafs sie die formelle Einheit der Apperzeption unterstützt, dafs sie die Geisteskraft schont, und dafs sie reiche Gelegenheit bietet zu den sogenannten immanenten Repetitionen. Ferner wirkt die formelle Unterrichtseinheit die mannigfachsten Verflechtungen des Stoffes, die dann wichtig sind für Gedächtnis, Kombination der Einbildungskraft, für alle höhere Geistesthätigkeit, schliefslich auch für das Wollen." (Pforte Ref.)

Die möglichen Arten der Konzentration sind vorstehend hervorgehoben. Damit, dafs Ref. die einseitig durchgeführten

Gesinnungsstoffe abweist, sind auch viele daran geknüpfte polemische Erörterungen gegen einen einseitigen Gesinnungsunterricht erledigt. Dafs die Idee der Gesinnungsstoffe fruchtbare Momente enthält, wird von vielen Seiten zugegeben. Besonderen Anklang findet die „Odysseestufe." Um diesen Stoff soll sich der deutsche und Geschichtsunterricht gruppieren (Burg Ref.); speziell in VI sei der Stoff des Homer zu bieten (Magdeburg Kl. Kfz.); er sei besonders geeignet, eine ideale Richtung einzuprägen (Quedlinburg Ref.) Von anderer Seite wird dieser Stoff in lateinischer Bearbeitung gewünscht; an ihn hätten sich dann der Herodot von Weller, der Nepos plenior, ein überarbeiteter Auszug aus Livius' Königsgeschichte, Cäsars bell. gall. und Xenophons Anabasis zu schliefsen (Sangerhausen Ref., ähnlich Stendal Kfz.) Wesentlich in derselben Richtung bewegt sich Korref. Halle Latina, wenn er als Mittelpunkt für VI—IV die alte Sage und Geschichte ansetzt, die dann den Stoff zum lateinischen Lese- und Übungsbuch hergiebt, ebenso aber im Deutschen und Geschichtsunterricht behandelt wird.

Dafs die Lektüre dieser Konzentration noch nicht genug dient, aber nach Möglichkeit zu dienen hat und zu dienen befähigt ist, bedarf keines Beweises. „Damit ist weder verlangt, dafs schon früh grofse klassische Werke auftreten sollen, noch auch, dafs alles und jedes, was gelesen, übersetzt und zurückübersetzt wird, einen bedeutsamen Inhalt habe; denn ohne Variation, ohne Vielerlei von Sätzen und Worten ist keine Sprachübung möglich; sondern nur das, dafs ein Stammkapital von Sätzen, deren Inhalt für den Lernenden Wert und Bedeutung hat, im Mittelpunkt des Unterrichts stehe, und dafs Übungen an minder bedeutsamem Stoff nur zur Vorbereitung oder Einprägung jener bedeutsamen Sätze und Lesestücke vorgenommen werden" (Willmann, Pädag. Vortr. S. 116).

Dafs bei der Lektüre vom Besten das Beste gegeben werden soll, ist nicht zu bestreiten; ob aber Curtius darunter zu rechnen ist? ob hier das eben erwähnte Prinzip nicht durch Anwendung jenes andern — Gesinnungsunterricht: jugendliche Heldengestalt Alexanders — aufgehoben oder beeinträchtigt wird? ob der Einwand gegen die katilinarischen Reden gelten darf? ob es gelingen wird, aus Cäsars bell. gall., Xenophons

Anabasis und Archenholz' Siebenjährigem Kriege so vielgestaltige Bilder herauszuarbeiten, dafs Verstand, Gemüt und Phantasie in gleicher Weise beschäftigt und gebildet werden[4])? Dagegen ist der Gedanke, im Ovid einen geschlossnen Cyklus typischer Lebensbilder auszuwählen und nach seinen verschiedenen Beziehungen zu verwerten, sehr fruchtbar, aber wohl kaum genügend zur Anwendung gekommen ist.

Abgesehen nun von den eigentlichen Gesinnungsstoffen wird die Idee der Konzentration bei Stoffen einzelner Fächer oder bei Zweigen desselben Faches im allgemeinen sympathisch begrüfst. Eine Konzentration des Stoffes sei als dem Unterricht förderlich (Nordhausen R. G. Korr.) und als Präservativ gegen Zersplitterung (Quedlinburg. Ref.) anzustreben; die Grundidee sei richtig, die konsequente Durchführung auf allen Stufen jedoch kaum möglich und wünschenswert. Im Detail der einzelnen Unterrichtsfächer sei manches beachtenswert (Magdeburg Domg. Ref., Halberstadt G. Ref. Kfz.), insbesondere der Zusammenhang der einzelnen Fächer zu wahren (Halberstadt R. G. Korr.), doch nur sachlich wirklich Verwandtes in Beziehung zu setzen (Wittenberg Ref., Aschersleben Ref.). Die auf die einzelnen Stoffe bezüglichen Gedankenkreise seien nur in mögliche Verbindungen, in diese aber möglichst oft zu bringen (Mühlhausen Ref., Burg Ref.).

Dafs dies alles noch nicht hinreichend geschehe, wird mehrfach betont.[5]) Die einzelnen Fächer seien zu lange ohne gehörige gegenseitige Rücksicht und Beziehung neben einander her- und deshalb immer mehr auseinandergegangen (Halle Latina Korref.).

---

[4]) Korref. mufs es sich versagen, auf die deutschen Lesebücher einzugehen, gegen deren zu grofse und dadurch zerstreuende Vielseitigkeit sich z. B. Ref. Naumburg wendet, der schliefslich die Stoffe der Heldensage auf den untern Stufen als Mittelpunkt haben will, um den sich Verwandtes (Geographisches, Kulturhistorisches) zu gruppieren habe.

[5]) Wie wenig die Schüler selbst durch den Unterricht daran gewöhnt sind, von einem Wissensgebiet in das andre hinüberzusehn, kann man leicht erproben, wenn man z. B. in einer Geschichtsstunde etwa eine quellenmäfsige griechische Stelle übersetzen läfst. Meist verhält sich der Schüler diesem unerwarteten Ansinnen gegenüber spröde und selbst fähige Schüler zeigen sich ungeschickt.

Welche Fächer und wie sie besonders konzentrationsfähig seien und gemacht werden könnten, wird zum Teil mit Eingehen auf Einzelnheiten hervorgehoben. So Mathematik und Naturwissenschaft (Magdeburg Domg. Ref., Schleusingen Ref., Halberstadt G. Korref., Aschersleben Ref.); Naturwissenschaft und Geographie (Torgau Ref.); Geschichte und Sprachen (Aschersleben, Halle St. G. Ref., Magdeburg Kl. Korref.); Geschichte und Religion (Wittenberg, Aschersleben Ref., Stendal Kfz.).

Dafs die Konzentration auch auf den untersten Stufen sich nicht in dem Mafse auf den höheren Schulen verwirklichen läfst, wie in den Elementarschulen, ist öfter (s. auch Ref. I. S. 10) hervorgehoben. Ein Punkt wird dabei in den Referaten betont. Wenn gefordert werde, „jeder, der in einem Fache unterrichte, müsse sich mit der gleichzeitigen Entwicklung des Stoffes in den übrigen Fächern bekannt machen" (Nordhausen G. Korr.), so stelle man damit hohe Anforderungen an die geistige Kraft des Lehrers und an seine Allgemeinbildung (Nordhausen G. Ref.), und auf den obern Stufen scheine es kaum durchführbar, dafs derselbe andre Wissensgebiete und den Wissensstand der Schüler in denselben so genau kenne (Schleusingen Kfz., Salzwedel Ref.); dazu sei eben ein ausgedehntes encyklopädisches Wissen nötig, das sich nicht leicht mit der doch durchaus wünschenswerten, ja nötigen Vertiefung in das eigne Fach vereinigen lasse. Gegenüber der Volksschule sei der Wissensstoff der höheren Schulen ein so ungeheurer, dafs man fortwährend an der Aneignung desselben zu arbeiten habe (Magdeburg Kl. Kfz., Aschersleben Ref.); denn „der Unterricht an den höheren Schulen darf nicht die Tradition eines Inhalts bewahren, welchen die wissenschaftliche Forschung beseitigt hat" (Lehrpläne S. 8).

Wir stehen damit vor der Frage, ob Klassen- oder Fachlehrersystem. Letzteres hat entschieden diszentrierend gewirkt; was die „Lehrpläne" S. 8 in Bezug auf die Steigerung des Mafses der Anforderungen davon sagen, gilt auch für die Steigerung des Auseinanderfallens der einzelnen Fächer. Die dem Gange der jedesmaligen Wissenschaft zu sehr entsprechende Behandlung der einzelnen Fächer hat zu einer bedenklichen Isolierung derselben geführt. Die Gefahr ist ent-

schieden vorhanden, dafs sich der Unterrichtsorganismus immer mehr in den leidigen „Fachatomismus" auflöse (Magdeburg R. G. Ref.), dass die Einheitlichkeitsidee durch den Fachpartikularismus geschädigt werde. Wir können das Fachlehrersystem, das nach den „Lehrplänen" auf unsern Schulen vorwiegt, nicht entbehren, und es hat auch seine guten Seiten; aber wir müssen es nach Möglichkeit beschränken. In den untern und vielleicht auch in den mittlern Klassen wird man es mit dem Klassenlehrersystem versuchen, an alle Lehrer aber die Mahnung richten müssen, sich stets des letzten Ziels bewufst zu bleiben (so auch Pforte Ref.), das Wissensgebiet pädagogisch zu gestalten (Halle St. G. Ref.) und nie die Einseitigkeit des Fachinteresses, die sich oft gerade bei den tüchtigsten und für ihr Fach begeisterten Lehrern findet, sondern die Vielseitigkeit des gleichschwebenden Interesses zum Regulator ihrer Forderungen zu machen. „Jedes Fach wird sich zwar mehr und mehr der fachwissenschaftlichen Ausgestaltung nähern, aber doch nie zur reinen Fachwissenschaft, die ihrer eignen Methode folgt, sich erheben, sondern immer das Gepräge des Propädeutischen tragen" (Salzwedel Ref.).

Als andrer Gesichtspunkt wird geltend gemacht, dafs — die Möglichkeit weitgehender Konzentration angenommen — durch dies Hinüberblicken in andre Gebiete leicht statt Sammlung Zerfahrenheit, statt sittlicher Bildung dilettantische Vielwisserei oder andrerseits durch die Gleichartigkeit des Gebotenen interessetötende Eintönigkeit hervorgebracht werde.

Die Verknüpfungen seien daher zwar angelegentlich, aber doch immer nur gelegentlich zu benutzen, nicht in systematischer Form, damit das Interesse sich nicht abstumpfe. Der Reiz der völligen Neuheit werde von den Herbartianern viel zu sehr unterschätzt (Pforte Ref.). Korref. meint, dafs es unrichtig sein würde, das „variatio delectat" zum Prinzip der Anordnung des Unterrichtsstoffs zu machen, dafs ein Erwecken des Interesses nur durch die Neuheit der Sache etwas Äufserliches ist und bleibt, dafs Einheitlichkeit noch nicht Einerleiheit bedeutet, dafs die Sonderart der einzelnen, wenn auch verwandten, so doch in sich verschiedenen Fächer je nach der Art der Verknüpfung den Gegenstand in immer neuer Beleuch-

tung erscheinen läfst und bei wachsender Vertiefung und Bereicherung der Vorstellungen immer neue Beziehungen erschliefst. Andrerseits aber „erblicken wir gerade in dem Herstellen der Verknüpfung zwischen den einzelnen Lehrfächern die rechte Lösung der Frage, wie dem zerstreuenden Vielerlei ein Gegengewicht gegeben werden könne" (Willmann, pädag. Vortr. S. 120). „Man schätze (ferner) den Wert eines derartigen gelegentlichen Blicks auf ein Gebiet der Wissenschaft nicht gering. Der Gegenstand tritt, von zwei Seiten gesehen, gleichsam stereoskopisch heraus, und es wird so — was das Wichtigste — auch für später die Gewohnheit begründet, sich bei anderen Wissenschaften Rats zu erholen, wo ein Gegenstand der Erklärung bedarf. Fachstudium und allgemeine Bildung werden in der Weise am besten vereinigt, dafs der Geist zwar vorwiegend in einem Gebiete des Wissens oder Schaffens sich niederlasse, aber auf alle Pfade Acht habe, die ihn von da aus in andere hinüberleiten. . . . Und so meinen wir denn, dafs in der Gewohnheit und Gewandtheit, von einer Wissenschaft in die andere hinüberzublicken, das gewonnen wird, was der Encyklopädismus Gutes und Richtiges erstrebte, ohne in seinen Fehler zu verfallen, zusammenhangloses Stückwerk zu geben und durch oberflächliche Auszüge den Sinn für das Weitervordringen und Forschen abzustumpfen. Wir wollen die geistige Beweglichkeit begründen, die, wenn auch späterhin das Arbeitsfeld ein begrenztes wird, den Geist die Fühlung mit anderen Gebieten des Wissens und Lebens nie ganz verlieren läfst, und wir wollen sie begründen dadurch, dafs wir auf die Fäden Acht haben lehren, welche jene Gebiete untereinander verbinden." (Ebenda S. 118. Vgl. S. 119).

Dafs trotz dem Vorhandensein gehaltvoller Stoffe vielfach der Zufall regiert, dafs man sich wenig um einander gekümmert hat, dafs die Möglichkeit der Konzentration oft nicht in hinreichende Erwägung gezogen ist, wird man nicht in Abrede stellen können. Die vom Ref. gegebenen Winke sind höchst beachtenswert, die sinnreichen Kombinationen enthalten viel Fesselndes und unzweifelhaft Brauchbares, sind einzelne Schlaglichter, welche Perspektiven eröffnen und der Findig-

keit interessante Bahnen anweisen. Man wird einzelnes aussetzen können, ohne das grundlegend Richtige zu verkennen.

Die zwischen der Lektüre in I gegebenen Beziehungen haben noch nicht den doch in erster Linie wünschenswerten Zusammenhang mit der Geschichte dieser Stufe; die so geschaffenen Einheiten erschöpfen nicht den wesentlichen Gehalt der Stoffe. Die Genesis der römischen Monarchie füllt einen verhältnismässig kleinen Teil des Anfangs der Annalen und die Verherrlichung der neuen Dynastie bei Horaz umfasst im IV. Buche nur wenige Oden. Die den philosophischen Definitionen zu Grunde gelegten Begriffe sind gewiss ungemein wertvoll, enthalten eine Fülle fruchtbarer Anregungen; die Kombination der Minna von Barnhelm mit Sophokles' Aias und Demosthenes' Staatsreden ist gewiss geistvoll: ob man aber das alles gerade auf diese Spitze stellen wird, ob das individuelle Gelingen als eine Bürgschaft des generellen angesehen werden darf?[6])

Aber mag man über Einzelnheiten rechten: eine „der wichtigsten und fruchtbarsten Aufgaben" bleibt es jedenfalls, „unter dem Gesichtspunkte solcher Konzentration die Lehrpläne der gegebenen Disziplinen zu sichten und zu revidieren."[7])

Die unverkennbare, auf den höheren Stufen wachsende Schwierigkeit der praktischen Durchführbarkeit und selbst die angeblich oder wirklich drohende Gefahr einer Verengung und die Möglichkeit einer gewissen Einseitigkeit darf nicht abschrecken, dem Gedanken unbefangen und ernstlich näher zu treten. Auch Korr. meint, dass grössere Konzentration, um dem Schüler das Bewusstsein des innern Zusammenhangs zu wecken, Bedürfnis, und dass sie mit Takt und Vorsicht zu versuchen ist, soweit das Wesen der verwandten Gegenstände es zwanglos gestattet. Und zwar sollen die Gelegenheiten zu solchen

---

[6]) In der Tabelle ist die Verlegung von Cic. de oratore nach Ib (im 2. Semester soll man sich darauf zurückbeziehen) nicht mit der doch auch berechtigten Forderung vereinbar, das reifste Werk Ciceros der höchsten Stufe zu überlassen. Wie sich die Besprechung der Abteikirche zu Laach im 4. Semester in die andern Stoffe eingliedert, wird aus der Tabelle selbst nicht klar.

[7]) Über die Lehrpläne vgl. Willmann, Didaktik I, 406.

Verknüpfungen nicht vom Zufall erwartet, sondern absichtsvoll gesucht und möglichst ausgebeutet (Salzwedel Ref.) und mit dem Aufstellen detaillierter Pläne — die bis jetzt noch fehlen — für die einzelnen Klassen und Disziplinen angefangen werden (Merseburg Ref.).

Dass das beste Fundament für eine solche Konzentration der in den Grundsätzen der Methodik einheitliche Geist des Lehrerkollegiums sei, wird wiederholt (z. B. Nordhausen G. Ref.) hervorgehoben.

Dass derselben in erster Linie auch die Übungsbücher zu dienen haben, ist klar. Fast allgemein wird die Unzulänglichkeit der meisten herrschenden betont, die hauptsächlich in der Zusammenhanglosigkeit und Geistlosigkeit der Sätze besteht, Eigenschaften, deren gefährlicher Einfluss auf den Geist des Zöglings und seine Stellung zum Unterrichte in einigen Referaten treffend hervorgehoben wird (Wernigerode, Burg Ref. Sangerhausen Ref. Kfz. Naumburg Ref.: „Desultorisches Verfahren"). Daher werden mit Uhle (Jahrb. d. V. f. w. P. II, 207) meist möglichst früh zusammenhängende und auch möglichst wertvolle Stoffe verlangt, die auch mit andern Disziplinen, z. B. mit alter Geschichte, Berührung zu suchen haben. Wird man auch auf der untersten Stufe diese Forderung zuerst nicht voll erfüllen können, so ist doch festzuhalten, dass die Sätze inhaltlich wenigstens verwandten Vorstellungskreisen angehören (Zeitz Ref., auch Nordhausen G. R. G. Ref.).

Sehr massvoll spricht über diese Frage Willmann, pädag. Vortr. S. 129, 58: „Wir vertreten die Ansicht, dass zwischen den beiden Extremen: sinnvoller, zusammenhängender Text ohne jede pädagogische Abfolge der Sätze (analytischer Standpunkt), und dem andern: bedeutungslose, unzusammenhängende Sätze nach pädagogischen Rücksichten geordnet (genetischer Standpunkt), der Mittelweg liege aus einem (im Zusammenhange anderweitig behandelten) Texte nach grammatischen Rücksichten Sätze herauszuheben."

Dass die Lehrbücher der auf einander folgenden Klassen bezüglich der Bearbeitung und Verarbeitung des Materials sich eng an einander anzuschliessen haben, betont richtig Merseburg Ref.

7. Statik des Unterrichts. (S. 44.)

Dass die von Herbart versuchte Zurückstellung der alten Sprachen von andern Herbartianern nicht befürwortet wird, ist richtig. Doch sind dabei noch Unterschiede. Nach Stoy hat die Grammatik für die Bildung nur den Wert eines Werkzeugs und kann nur in beschränkter Weise einen Beitrag zur persönlichen Gestaltung des Lernenden geben. Anders Willmann (pädag. Vortr. S. 103): „Sprachen sind nicht Handwerkszeuge im Unterricht. . . . Sprache ist nicht Schale, sondern Kern. Sprachlehre ist ein Zweig des Unterrichts im Menschentum und darum ein Zweig des Gesinnungsunterrichts, weil das Was und das Wie (NB.!) dessen, was in einer Sprache gesagt worden, in menschliche Weltauffassung und Gesinnung Einblick gewährt. . . . Es ist dies die eine Seite des Sprachstudiums: Sprachverständnis zum Zweck des Menschenverständnisses; die andre ist die Handhabung der Sprache, das fari posse." Vgl. Didaktik I, 393 und Ziller (Grundlegung S. 74): „Durch die Gewohnheit des Sprachunterrichts kann ein Geist der Beobachtung und des Untersuchens zur andern Natur des Zöglings werden, es können sich dadurch Maximen bei ihm bilden wie die, bei allem Lernen und Thun es immer recht zu machen und Vollkommenes zu wollen, immer mit der höchsten Gewissenhaftigkeit zu verfahren und höchste Kraft einzusetzen, sich stets so viel als möglich selbst zu helfen, sich nirgends mit einem mechanischen geistlosen Nachmachen oder oberflächlichen Wissen zu begnügen, sondern überall selbst nachzuforschen, nach gründlichen, auf der Einsicht in die Gründe beruhenden, den Schein von der Sache unterscheidenden, das Verständnis des Gegenstandes erschöpfenden Kenntnissen zu streben. . . . Der Sprachunterricht kann somit auch eine Schule der geistigen und sittlichen Energie und Charakterbildung werden."[8])

Man braucht nicht „Grammatist", nicht befangen zu sein

[8]) Nach des Korref. Meinung behandelt Herbart infolge seiner Unterschätzung der Sprachen und in dem Streben nach schleunigster Aneignung des Inhalts die Schwierigkeit der Erlernung derselben zu nebensächlich, obwohl gerade dies ein Punkt von wesentlicher, praktischer Bedeutung ist. Es ist wohl ein Irrtum, wenn Herbart, Pädag. Vorles.

von dem „traditionellen philologischen Vorurteil der formalen Bildung als einer geistigen Ueberhauptgewandtheit, erreichbar durch die Grammatik der klassischen Sprachen", um trotzdem einige Vorbehalte für nicht unnötig zu halten. Es ist richtig, dass die Sprachen in erster Linie die Jugend als Mittel der Darstellung dessen interessieren sollen, was sie ausdrücken, dass sie an erster Stelle der Erkenntnis des geschichtlichen Lebens dienen. Aber man soll nicht in der Abkehr von dem einseitigen „Formalismus" auf das andre Extrem des einseitigen „Realismus" zusteuern und über dem nachdrücklichen Betonen des Inhalts die Form vernachlässigen. Mag man auch der Sprache einen absolut formal bildenden Wert nicht zugestehen: eigenartigen Bildungswert besitzt sie doch, und den hat man im Anschluss an die Lektüre voll zu entwickeln.

Ein genaues Verständnis des Inhalts ist nicht möglich ohne genaue Kenntnis der Sprache und Sprachmittel; erst die Erschliessung eigenartiger Ausdrucksformen erschliesst auch voll den ihnen zu Grunde liegenden und in ihr gebundenen geistigen Gehalt. Bei der innigen Verschmelzung von Form und Inhalt ist es nicht gleichgiltig, ob die Beschaffenheit des Darstellungsmittels zu feinerem oder gröberem Verständnis kommt. Das Mass der Erkenntnis des Darstellenden beeinflusst das Mass der Erkenntnis des Dargestellten. „Die Grammatik ist nicht lediglich blosses Werkzeug und einzig und allein im Dienst der Lektüre, sondern insofern und soweit sich in ihr Gedankenkategorieen und Denkformen darstellen, ist ihr eine immanente bildnerische Kraft zuzugestehen und erfordert sie eine sorgfältige und gesonderte Behandlung." (Magdeburg R. G. Ref.)

---

§ 127, sagt, dafs ohnehin Genauigkeit das Interesse verscheuche; und es ist bedenklich, wenn er zugesteht, dafs man auf die von ihm vorgeschlagene Weise zu Anfang die Elemente der Formenlehre und der Grammatik überhaupt nur ungründlich und ungeordnet treiben und lernen könne (Päd. S. 226), was durch eine spätere Konzentration und Wiederholung ergänzt und berichtigt werden soll. Andrerseits legt er freilich (Korr. Pforte) grofsen Nachdruck auf recht feste Einprägung von Vokabeln und Regeln. Auf die zweifelhaften Erfolge des Herbart'schen Pädagogiums in Königsberg glaubt Korref. hier nicht eingehen zu sollen.

Korr. glaubt dies kurz betonen zu müssen, weil er die Besorgnis einiger Referenten nicht für unbegründet halten kann, man könnte über dem Eifer zur Sache zu kommen sich zu leicht etwas dilettantenhaft mit der Form abfinden und durch Oberflächlichkeit[9]) in der Behandlung derselben eines wesentlichen Teiles der ästhetischen, spekulativen und auch ethischen Bildkraft antiker Klassiker verlustig gehen. Man soll den Wert des sprachlichen Elements nicht über-, aber auch nicht unterschätzen. Dass das Verhältnis gegen früher sich schon geändert hat, bezeugt Willmann, wenn auch zunächst mehr für die Theorie und Wissenschaft (Didaktik I, 394): „Die Forderung der alten Didaktiker, Sprach- und Sachinteresse durchgängig zusammenzuhalten, wird nicht nur in ihrer Berechtigung anerkannt, sondern auch weiter gebildet. Die neuere Methodik des klassischen Unterrichts dringt im Sinne der modernen Hermeneutik auf ein solches Lesen, welches aus der sprachlichen Form den Gedankengehalt herausarbeitet, indem es sich den feinsten Wendungen des Ausdrucks einschmiegt und doch über den Worten schwebt, um den engern und weitern Zusammenhang des Ausgedrückten zu ergreifen. Der Lehrbetrieb mag hinter dieser Forderung zurückbleiben; diese selber ist eine Errungenschaft, welche die ältere Methodik nicht besass, die entweder nur auf die Kunstform der Sprache oder auf die sachliche Ausbeute zu gelehrter Kompilation Bedacht nahm."

Wenn Ref., um nun Einzelnes zu berühren, das Nebeneinander „so oft als nur irgend möglich" in ein Nacheinander verwandelt sehen möchte, so ist dieser Forderung in dieser Fassung nur zuzustimmen. Freilich wird dieselbe kaum auf anderen Stufen als in Prima realisierbar sein; wenigstens würde man wohl nicht ohne Schädigung des Gesamterfolges des griechischen Unterrichts selbst in Sekunda einmal längere Zeit hindurch nur Homer lesen.

Die fernere Forderung, dafs mit dem Unterricht in VI. und V. „möglichst oft seminaristisch gebildete und im Volksschul-

[9]) Lehrpläne S. 20: „Eine Behandlung der Lektüre, welche die Strenge in grammatischer und lexikalischer Hinsicht verabsäumt, verleitet zur Oberflächlichkeit überhaupt".

unterricht bewährte Kräfte" zu betrauen seien, also doch auch mit Latein und Französisch, dürfte wohl von einer gewissen Ueberschätzung seminaristischer Bildung nicht frei sein. Ref. hat den Versuch gemacht, und er ist ihm gewifs gelungen; als Prinzip möchte ihn Korref. nicht aufstellen. Den seminaristisch gebildeten Elementarlehrern fehlt in den genannten Sprachen die wissenschaftliche Grundlage, fehlen wohl auch die Kenntnisse, welche über das gerade zu behandelnde Klassenpensum hinausliegen, die aber doch selbst in diesem bisweilen gebraucht werden, und deren Besitz erst die freie Beweglichkeit des Lehrers hervorbringt. Nicht der ist ein besonders anregender und wirkender Lehrer, der nur soviel weifs, als er lehrt, und eine auch sehr ausgebildete Methode hilft doch nicht ganz über die Begrenztheit des Wissens hinweg. Doch ist der Grundgedanke richtig: Die untersten Klassen sollen nicht Versuchsstationen für Candidati probandi sein, wie es oft der Fall ist, sondern nur erfahrene, bewährte Lehrer sollen in ihnen beschäftigt werden.

8. Gliederung des Unterrichts. Methodische Einheiten. (S. 49.)

„Umfangreicher Unterrichtsstoff ist dem Schüler nicht massenweise auf einmal, sondern in Abschnitten, welche der Fassungskraft des Schülers entsprechen, darzubieten und von ihm ebenfalls nach markierten Abschnitten wieder zu verlangen" (Quedlinburg Ref.).

„Nach jeder Vereinzelung und Betrachtung des Einzelnen hat jedenfalls jeder Abschnitt (methodische Einheit) stets mit einer Zusammenfassung der Teile im ganzen abzuschliefsen. Auch die Schüler müssen so früh als möglich lernen nicht nur einzelne Fragen zu beantworten, sondern ein Ganzes als solches aufzufassen und im Zusammenhange darzustellen." (Wernigerode Ref.). Wie nötig gerade dies unsern Schülern ist, weifs jeder, der mit der Unfähigkeit in zusammenhängender mündlicher Darstellung in den obern Klassen zu kämpfen gehabt hat.

Die Einheiten dürfen natürlich weder so grofs sein, dafs sie das Behalten schwer machen, noch so klein, dafs sie keinen genügenden Inhalt mehr haben. Für Geschichtsvor-

träge insbesondere sind angemessene methodische Einheiten dringendes Bedürfnis, hier auch am ehesten möglich.

9. Die Formalstufen. (S. 51.)

„So befremdlich auch die Gliederung des Unterrichts nach den formalen Stufen auf den ersten Blick erscheinen mag, so ist dieselbe doch keineswegs als etwas absolut Neues anzusehen. Sie macht sich vielmehr bei jedem guten Unterricht in gröfserm oder geringerm Grade von selbst geltend; nur gründet sie sich bei dem bloßen Empiriker nicht auf die psychologische Durchdringung des Lernprozesses, sondern vielmehr auf ein durch Erfahrung erworbenes Taktgefühl, dessen Dunkelheit den zwingenden Beweis der Notwendigkeit nicht zu führen vermag. Durch die H.-Z.'sche Unterrichtsmethode ist das dunkle Gefühl zu einer klaren, bestimmten pädagogischen Idee erhoben. Jeder einzelne Schritt im psychischen, synthetischen Aufbau des Unterrichts ist genau vorgezeichnet, durch psychologische Gesetze fest begründet". (Rein.)[10])

Den vom Ref. citierten Äufserungen können noch hinzugefügt werden: „Die vier methodischen Stufen sind wenigstens als Regulatoren für die Gestaltung jeder einzelnen Unterrichtsstunde zu beachten; daraus ergiebt sich die Forderung einer detaillierten Vorbereitung des Lehrers für die methodische Behandlung des an und für sich unbedeutendsten Lehrstoffs" (Merseburg Ref. Ähnlich Halberstadt G. Ref.). „Der Gang des Unterrichts hat sich nach den vier Formalstufen zu regeln"

[10]) Zur Vervollständigung der vom Ref. gegebenen Bezeichnungen der Formalstufen diene folgende Tabelle (Ufer, Vorschule der Pädagogik Herbarts, S. 36):

Herbart-Ziller:	Dörpfeld:	Rein:
1) Klarheit { a. Analyse. b. Synthese.	1) Anschauen { a. Einleitung. b. Anschauung.	{ 1. Vorbereitung. 2. Darbietung.
2) Assoziation.	2) Denken { a. Vergleich. b. Zusammenfassung.	{ 3. Verknüpfung. 4. Zusammenfassung.
3) System.	3) Anwenden.	5. Anwendung.
4) Methode (bei Prof. Vogt: Funktion).		

(Nordhausen G. Ref.). „Die vier Formalstufen werden den Wert und die Folge haben, dafs der Schwerpunkt des Unterrichts in die Lehrstunde fällt." „Je gröfser freilich der geordnete Geistesbesitz eines Schülers ist, um so freier wird sich der Lehrer bewegen können, da die nötige Apperzeption und Verarbeitung, die Bildung der Vorstellungsreihen und ihre Verknüpfung zu Geweben sich dann häufig von selbst vollzieht". (Pforte Ref.)

Die freie Anwendung (ein „eklektisches Verfahren"), welche mehrfach empfohlen wird (z. B. Halberstadt und Magdeburg Domg. Zeitz Ref.), hält auch Korref. mit dem Ref. für das Richtige und zugleich Notwendige und meint, dafs die bei taktvoller Handhabung zu vermeidende Gefahr schablonenhaften Unterrichtens, das übrigens Herbart selbst nicht gebilligt haben würde, nicht abhalten darf, die unleugbar grofsen Vorteile dieser Formalstufen für die Praxis flüssig zu machen.

10. Bezeichnung des Zieles. (S. 51.)

Sie ist praktisch und wird mehrfach als praktisch empfohlen. „Das Ziel giebt jenen inneren Zusammenhang der Gedanken und jene Spannkraft, welche zur Aneignung des Neuen fast von selbst drängt" (Mühlhausen Ref.); „es konzentriert nicht nur den Gedankengang des Schülers von vornherein, es zwingt auch den Lehrer zur genauen Vorbereitung jeder einzelnen Stunde und läfst endlich das, was in einer Stunde erreicht ist, zu einem gewissen Abschlufs kommen und in gewisser Weise als ein Ganzes erscheinen" (Halberstadt G. Ref. auch Nordhausen R. G. Korr.). Selbstverständlich darf das Ziel (z. B. in der Mathematik) nicht Folgerungen oder Unterrichtsresultate vorwegnehmen (Naumburg Ref. III).

Nach andern wird ein gewisser Mechanismus sich dabei herausstellen (Halberstadt G. Kfz.), bei komplizierteren Stoffen das Bewufstsein davon doch bald verloren gehen, die Wirkung durch die Gewohnheit leicht abgestumpft werden; immerhin aber sei der Grundgedanke richtig, dafs „vor allem der Lehrer sich solch ein Ziel für jede Stunde zu stecken und bei allem notwendigen Eingehen auf die während der Stunde hervortretende Individualität den Schüler fest im Auge zu behalten

hat." (Nordhausen R. G. Ref.) „Kompliziertere" Stoffe sind natürlich zu zerlegen, und dann ist jedes Teilganze als Ziel zu betrachten. Die zusammengehörige Reihe derselben mufs schliefslich zusammengefafst werden.

11. Vorbesprechung (Analyse). (S. 52.)

Dafs bei der Lektüre in fremden Sprachen und überall der Inhalt vorbereitet, für seine Anknüpfung gesorgt, Schwierigkeiten im voraus beseitigt werden müssen, dafs auch im Sprachlichen die Mittel zum Verständnis im voraus zurecht zu legen sind, an Formen und Wendungen, welche auf die neu auftretenden ein Licht zu werfen geeignet sind, vorweg zu erinnern ist, dafs dadurch einmal ein fliefsenderes Verständnis erzielt und zugleich das nachträgliche Durchgehen, welches das Interesse ungleich weniger anspannt, auf geringen Raum reduziert wird (Willmann, päd. Vortr. S. 89), das alles ist richtig und wird von vielen Seiten hervorgehoben (Seehausen, Sangerhausen, Quedlinburg Ref. Naumburg Ref. II).

Man wird darin mit besonderer Sorgfalt vorgehen müssen, um nur das Nötige zu geben, das Interesse anzuregen und doch nicht verfrüht zu befriedigen. Es ist keineswegs immer leicht — und das fordert zu stets erneuter Prüfung auf — zu wissen, welche Vorstellungen im Geiste der Zöglinge zumal bei der Verschiedenheit derselben in einer öffentlichen Schule vorhanden sind; denn nicht der Unterricht allein liefert den Zuwachs an geistigem Besitz. Es ist daher vor allem durch geschickte Fragen eine möglichst klare Darlegung des Gedankenkreises zu erzielen. „Die Analyse ist also die rechte Stelle für Berichtigungen, Ergänzungen, Einschaltungen, besonders aber für Auffrischungen und für die immanente Wiederholung d. h. für diejenige Art derselben, welche nicht als äufserlicher, lästiger Anhang des weiterstrebenden Unterrichts mit fortgeschleppt wird, sondern die sich organisch dem Lehrgange einordnet" (Salzwedel Ref.).

Wie somit auf der untersten Stufe an Stelle der häuslichen Präparation Vorbesprechung in der Klasse zu treten hat, so ist „auch später beim Fortschritt zu einer neuen Lektüre immer erst der Versuch zumachen, ob man dem Schüler schon

ganz selbständige Präparation zumuten oder dieselbe durch Vorbesprechung in der Klasse noch vorbereiten mufs" (Wernigerode Ref.).

Auch jede schriftliche Arbeit soll genügend vorbereitet sein. Extemporalien sollen Abschlufs und Probe für ein abgeschlossenes Pensum sein (Wernigerode Ref.). Sie dürfen vom Schüler nicht zu früh verlangt werden, um Fehler nicht zu befestigen (Nordhausen G. Ref.). Die Arbeiten müssen anfangs kurz und einfach sein, damit sie von „den jede kräftige Aktion scheuenden Schülern ohne grofse Umsicht und strenge Spannung gelöst werden können. Die Lösung einer Aufgabe hilft mehr als alle Reizung durch Worte und Strafen" (Erfurt R. G. Ref.).

Nach seinen Beobachtungen glaubt Korref. behaupten zu können, dafs gerade für die Extemporale-Not insofern Abhilfe angestrebt wird, als die Herbart'sche Forderung, die Quedlinburg Rf. und Kfz. allerdings verwirft, dafs Exerzitien und Extemporalien sich eng an die Lektüre anlehnen sollen, wohl zumeist in der Praxis erfüllt wird, so dafs der Anschlufs an die Schriftsteller nicht nur ein sachlicher, sondern auch ein grammatischer und lexikalischer ist (Uhle J. d. V. f. w. P. II, 202 f.). Je weiter nach oben, desto freier wird dieser Anschlufs besonders in sachlicher Hinsicht sein dürfen und müssen, so dafs dort „eine Herrschaft über die Sprache innerhalb des durch die Lektüre (überhaupt) zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes" erforderlich ist (Lehrpläne S. 20 f.). Eher scheint vor der Gefahr gewarnt werden zu müssen, dafs nur zu leicht „womöglich jedes Wort zu einem Anlasse des Nachdenkens" gemacht und „durch die jede Zuversicht des Arbeitens ausschliefsende Häufung von Schwierigkeiten eine Freudigkeit des Gelingens" überhaupt nicht ermöglicht wird (Lehrpläne S. 8), während doch „der Lehrer die Gelegenheiten wahrnehmen mufs, den Zögling seines Erwerbs an Wissen froh werden zu lassen" (Willmann, päd. Vortr. S. 13).

Andrerseits bedarf es hinsichtlich der Analyse wohl kaum noch der Bemerkung, dafs mit der Leichtigkeit der Arbeit sich nicht die Leichtfertigkeit einstellen darf, dafs der Schüler es sich nicht leicht machen darf, weil es ihm leicht gemacht wird, dafs seine eigne Arbeit nicht auf eine einfache Nacharbeit, auf

ein Minimum reduziert, sondern der Selbstthätigkeit auch hier Spielraum gegeben werde. „Hebung der geistigen Thätigkeit" wollen die Herbartianer ja vor allem (Willmann, päd. Vortr. S. 119), und so sagt Herbart mit Recht, dafs der Unterricht eher schwer als zu leicht sein müsse, damit er nicht Langeweile mache (I, 493), und: „die Jugend klettert und springt gern; sie folgt nicht leicht dem ganz ebenen Pfade. Aber sie fürchtet sich im Dunkeln. Es mufs hell sein, d. h. der Gegenstand mufs in einer solchen Ausbreitung vor Augen liegen, dafs beim Fortschreiten auch das Weiterkommen wahrzunehmen ist." (Erfurt G. Ref.)

So wird also die Analyse der schriftlichen Arbeiten mit Takt und Sorgfalt die richtige Mitte zu halten haben zwischen dem Zuviel und Zuwenig. Die Fehlerzahl wird ein Symptom sein können. Fehlerlosigkeit ist nicht immer Kennzeichen der Leistungsfähigkeit des Lehrers, Fehlerhaftigkeit aber jedenfalls ein Warnungszeichen.

12. Funktion. (S. 66.)

Kollektaneen zur Durcharbeitung des Inhalts hält Korref. ebenfalls für nutzbringend, wofern sie in der Stunde selbst unter der Leitung des Lehrers angelegt und geführt werden. Sonst wird nicht immer das Zuviel vermieden und das Wesentliche vom Unwesentlichen geschieden.

Für das geistvoll durchgeführte und instruktive Beispiel aus der römischen Geschichte dankt Korref. noch besonders, wenn auch das Zeitmafs für diese Repetition selbst bei vorheriger Durcharbeitung etwas zu knapp bemessen sein mag.[11])

13. Die Unterrichtsmethoden und Lehrformen (S. 74.)

sind vom Ref. nicht besprochen. Korref. teilt die Ansicht desselben, dafs diese Partieen eine eigenartige Auffassung seitens der Herbart'schen Schule nicht gefunden haben, dafs gerade aus ihnen sich wesentlich neue didaktische und praktische Ge-

---

[11]) Ähnliche Beispiele, die doch besonderen Wert haben würden, finden sich in den Referaten nicht; die im Ref. Halberstadt G. und Zeitz enthaltenen sind zunächst nicht für die höheren Schulen bestimmt.

sichtspunkte nicht ergeben werden. Gerade in ihnen (wenigstens in den Lehrformen) lassen die Herbartianer gröfsre Freiheit der Bewegung zu, als sonstwo. Daher ist im allgemeinen auf Kerns vortreffliche und hier auch etwas ins einzelne gehende Entwicklungen hinzuweisen, zumal dieselben in den Referaten meist nur reproduziert werden und kaum über sie hinausgegangen wird. Nur Einiges kurz zur Orientierung.

„Es giebt zunächst nur zwei Arten der Aneignung, eine durch regressiven, eine durch progressiven Gang der Betrachtung. Demnach giebt es nur zwei einfache Unterrichtsmethoden, die analytische und die synthetische.[12]) Eine dritte ist nur möglich durch organische Verbindung der beiden, das ist die genetische Methode" (Stoy S. 71 vgl. 74), welche die Erkenntnis im Zögling entstehen läfst. Diese ist im Gegensatz zur dogmatischen, welche die Erkenntnis fertig überliefert, besonders geeignet, Interesse und Selbstthätigkeit zu wecken (Naumburg Ref. II). Da dies vor allem der erziehende Unterricht soll und will, so mufs seine Methode stets genetisch sein. Diese „besteht a) in der zergliedernden Erläuterung der vorhandenen Vorstellungsmasse; b) in der darstellenden Erweiterung derselben, und c) in der entwickelnden Verknüpfung der Beziehungen beider Vorstellungskreise" (Halle R. G. Ref. IV). Keine dieser Methoden verdient den Vorzug; alle müssen sich nach Kerns überzeugendem Nachweis gegenseitig stützen; ihre Anwendung richtet sich nach der Individualität der Lebensalter und Unterrichtsmaterien. Wie beispielsweise in der Mathematik und Physik und in den Naturwissenschaften diese Formen zur Geltung kommen, wird im einzelnen berührt und nachgewiesen in den Ref. II, IV, V Halle R. G.; für Religion, Sprachen, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturkunde Magdeburg Domg. Ref.

Der erste erläuternde Unterricht ist Anschauungsunterricht, ohne dafs deshalb damit eine bestimmte kompakte Schuldisziplin bezeichnet werden soll; vielmehr ist er „ein Ferment allen Unterrichtens, eine durch alle Fächer hindurch-

---

[12]) Diese Ausdrücke besonders bei Herbart. Seine Ansichten stellt dar Ref. Heiligenstadt.

gehende Rubrik, bunt und vielgestaltig im Stoffe, einheitlich nur im Gedanken" (Willmann, pädag. Vortr. S. 59). Jeder Unterricht, auch der höchsten Stufen, hat sich also höchster Anschaulichkeit zu befleifsigen. „Der Wert der Anschauung besteht nicht nur darin, dafs sie den aus eigner Erfahrung gewonnenen Vorstellungskreis klärt, berichtigt, erweitert, dafs sie also für den folgenden erweiternden Unterricht das klare Vorstellungsmaterial liefert, sondern dafs sie besonders anregt, schöpferisch selbstthätig das Nahe, Gegenwärtige zum Bilde des Entlegenen und Vergangenen umzugestalten" (Halle R. G. Ref. II). Gerade dieser Seite wird jetzt auf den höheren Schulen ein bemerkenswertes Interesse entgegengebracht, besonders auf dem Gebiete der Geographie, Geschichte, Naturwissenschaften, auch der klassischen Litteratur, wo die Mittel zur Unterstützung der Anschauung zahlreicher geworden sind. Dafs man darin überhaupt zu weit geht, wie von einer Seite befürchtet wird, glaubt Korref. nicht, wohl aber, dafs man noch nicht methodisch genug verfährt. So z. B. wird die Ziller'sche Forderung, dafs vor dem Zeigen immer ausdrücklich auf das aufmerksam gemacht werde, was der Schüler beim Anschauen vorzugsweise zu beobachten habe, noch nicht genug berücksichtigt.

Was sonst Lehrmethode genannt wird, das Unterrichtsverfahren, bei dem der Lehrer allein spricht und der Schüler hört (akroamatisch), oder das Unterrichten durch Frage und Antwort (erotematisch oder dialogisch) [13]), heifst bei Herbart, da es nur etwas Äusserliches und Untergeordnetes, das eigentliche Wesen des Unterrichts nicht Bestimmendes ist, „Lehrmanier", bei Kern „Lehrform". Zu den genannten kommen noch hinzu: die deiktische (die des Vorzeigens) und die heuristische, durch welche die Schüler durch zu lösende Aufgaben zur Selbstthätigkeit angeleitet werden.

Keine dieser Formen ist auf einer Stufe ausschliefslich zulässig (Nordhausen Ref.); sie können die mannigfachsten

[13]) Über die Frage im Unterricht spricht eingehend im Anschlufs an Frickes (Herbartianer) Erziehungslehre, Mannheim 1882, Ref. Quedlinburg. Es werden unterschieden Haupt-, Hilfs-; Gedächtnis- (examinatorische, repetitorische), Verstandes- (katechetische, sokratische) Fragen.

Verbindungen eingehen, ohne dafs deshalb jede Lehrform für jeden Unterricht zweckmäfsig und bei jedem überhaupt anwendbar wäre.

Für den erläuternden Unterricht sind im allgemeinen am geeignetsten die dialogische und heuristische, für den entwickelnden die akroamatische, wenn es sich um eine klare Übersicht über ein System handelt, die dialogische oder heuristische dagegen, wenn die Selbstthätigkeit in der Verknüpfung der Vorstellungen und Begriffe angeregt werden soll.

Im einzelnen Falle ist natürlich Methode und Stoff des Unterrichts, Individualität des Schülers und Lehrers, selbst augenblickliche Stimmung mafsgebend. Auf der richtigen, alle diese Umstände berücksichtigenden Wahl der Lehrformen und auf der richtigen, eben diesen Umständen entsprechenden Handhabung derselben beruht die didaktische Technik, die also der Lehrerpersönlichkeit auf der Grundlage der allgemeinen Regeln zur eigenartigen Entfaltung genug Spielraum läfst. [14])

14. Zum „grammatistischen" Unterricht. (S. 77.)

Das Verhältnis zwischen Lektüre und Grammatik sowie die Bedeutung der letzteren fordert noch zu einigen Bemerkungen auf.[15]) Auch Korr. geht von der Ansicht aus, dass die Lektüre den Mittelpunkt des Sprachunterrichts bilde; dass Grammatik, Stilistik, schriftliche und mündliche Übungen sich auf dieselbe zu beziehen haben, ohne dass erstere deshalb zu an sich wertlosen Werkzeugen herabsinken; dass sie zugleich die Norm für das Mass des grammatischen Unterrichts ab-

---

[14]) Obiges nach Kern. Über den Wert der verschiedenen Formen sind Herbart und Ziller nicht immer derselben Meinung. Insbesondere scheinen dem Korr. Zillers Bemerkungen gegen die katechetische Form (die ja verkehrt angewendet werden kann, s. Kern § 48) und für die Disputation nicht zutreffend.

[15]) Wenn Rieck in seinen pädag. Briefen behauptet, dafs die völlige Gleichgültigkeit, ja Geringschätzung der antiken Litteratur bei vielen sonst tüchtigen Männern ein Beweis sei, dafs die Weise des Unterrichts in unsern Gymnasien nicht die richtige gewesen sei, und damit wohl den „grammatistischen" Betrieb derselben meint, so mag darin etwas Wahres liegen, wenngleich die Gründe dafür in noch andern Umständen zu suchen sind. Auch die Herbart'sche Bekämpfung der traditionellen formalistischen Behandlung ist nicht frei von Übertreibungen.

geben muss; dass dieser sich systematischer Vollständigkeit[16]) zu enthalten hat; dass für die Anordnung desselben also nicht die Grundsätze wissenschaftlicher Systematik, sondern das Bedürfnis des erziehenden Unterrichts massgebend sein muss; dass nicht von der Regel als dem fertigen Produkt vorausgegangener Beobachtungen und Schlüsse, sondern vom Beispiel als dem naturgemäss sich bietenden Material dafür auszugehen, vom Konkreten zum Abstrakten überzugehen ist; dass nichts zu geben ist, was der Schüler selbst finden kann; dass die passive Rezeptivität in aktive (entgegenkommende) umgesetzt und Selbstthätigkeit geweckt werden muss, dass nicht isolierte Formen, sondern geschlossene Sätze zum Ausgangspunkte genommen werden müssen, damit Erwartung erregt wird und die einzelnen herauszuhebenden Erscheinungen, durch die Verknüpfung mit gleichzeitig aufgenommenen Vorstellungen gestützt, fest im Gedächtnis haften können.[17])

Aber die wichtige, von einigen Referenten ebenfalls ausgesprochene Forderung[18]), dass der grammatische Lehr- und Lernstoff heuristisch allmählich (nur) aus der Lektüre genommen werden soll, bedarf wohl noch einiger Erläuterung oder Beschränkung, wie denn auch einige Referate (z. B. Burg) für letztere sich aussprechen.

Wir stehen auf dem Boden der „Lehrpläne", wir haben für die einzelnen Klassen bestimmte Pensen zu bewältigen.

---

[16]) Burg Ref.: „Der Zweck des Unterrichts in der Grammatik liegt in dem klaren Verständnis des Gelesenen, nicht in einer Vollständigkeit anstrebenden Erkenntnis der Sprachformen." Magdeburg R. G. Ref.: „Das Grammatische ist nur so und soweit zu lehren als es zu klarem Verständnis der Lektüre erforderlich ist; denn vollständige Kenntnis aller Sprachformen und Sprachgesetze bleibt Aufgabe der berufsmässigen Wissenschaft."

[17]) Herbart: „Nur innig verschmolzene Vorstellungen sind einander starke Hülfen".

[18]) „In der Sprachlehre sind zahlreiche Reihen von Worten und Formen einzuprägen. Verfährt man damit, statt sie vom Blatt herunter lernen zu lassen, so, dafs man sie entstehen läfst, wie die Lektüre darauf führt, so macht man das Interesse, das der stetig fortschreitenden Erweiterung innewohnt, zu seinem Bundesgenossen. .... Und ist es dann Zeit, die knappen, vollständigen Reihen der Grammatik und des Vokabulars zu lernen, dann ist damit das Gefühl verbunden, an einem Ziele angelangt zu sein, dem man Schritt für Schritt näher rückte". Willmann, pädag. Vortr. S. 12.

Und das ist nötig, wenn eine geordnete Sprachkenntnis, wenn die von den „Lehrplänen" wieder und wieder verlangte „Sicherheit" erzielt werden soll. Giebt nun die Lektüre überall thatsächlich das geeignete und ausreichende Material für die Induktion, damit aus der Menge der Erscheinungen das Gesetz abgeleitet werden kann? Es kann der Fall sein,wenn die Lektüre darauf zugeschnitten ist; es wird nicht der Fall sein, wenn dieselbe aus einem klassischen Autor besteht. Dieser kann den zur Abstrahierung von Regeln nötigen, oft mehrseitigen Stoff nicht immer so konzentriert und scharf ausgeprägt enthalten, als es die Übersichtlichkeit und die Notwendigkeit erfordert, „ein gewisses einheitliches grammatisches Ganze" herzustellen. Wir müssen also die Forderung einschränken: möglichste, nicht ausschliefsliche Ableitung der grammatischen Regel aus den sprachlichen Erscheinungen der Lektüre.

Auch ist dabei mafsvolles Verfahren nötig, damit nicht fortwährend die Lektüre durch grammatische Erörterungen unterbrochen werde (Sangerhausen Ref.) und nicht etwa durch eine Hinterthür die Art der Behandlung Zugang erhalte, welche die Lektüre einseitig zur Beispielsammlung nicht mehr für gewonnene, aber für zu gewinnende Regeln herabdrückt. Dafs man das sachliche und sprachliche Material stets streng scheide, ist leichter zu verlangen als auszuführen.

Anders stellt sich die Sache, wenn unter Lektüre auch Lese- und Übungsbücher verstanden werden. Hier kann und soll dem Inhalt alle mögliche Rechnung getragen, der Eindruck, dafs das Gelesene so in der lebendigen Sprache nicht vorkomme, möglichst fern gehalten werden und doch für Vorhandensein eines genügenden und übersichtlichen Sprachmaterials zur Beobachtung bestimmter Sprachgesetze gesorgt sein.[19]) Diese Übungsbücher haben soweit zu gehen, bis ein genügender, natürlich möglichst rasch zu beschaffender Grundstock von Sprachkenntnissen vorhanden ist, der dann zur Lektüre klassischer Schriftsteller befähigt, ohne dafs damit eine Bereicherung desselben durch die nun folgende Lektüre ausgeschlossen ist; im Gegenteil wird nun erst mit rechtem Erfolg um diesen

[19]) Den Gang skizziert Kern § 42 (S. 110f).

Bestand von Wissen sich das dazu Gesammelte zwanglos und geordnet legen können. Die klassische Lektüre aber wird dadurch eine Erleichterung, das Interesse an derselben durch den rascheren, freudig empfundenen Fortschritt eine Steigerung erfahren. Dafs bei jeder Lektüre auf jeder Stufe auf bereits anderweitig abgeleitete Regeln, freilich möglichst kurz, hingewiesen wird — immanente Repetition —, ist selbstverständlich.

Wollte man von der Darbietung bestimmt abgegrenzter Pensen absehen, die zwar nicht systematisch vollständig sein sollen[20]), aber doch jedesmal eine gröfsere Gruppe sprachlicher Gesetze zur methodisch fortschreitenden Kenntnis zu bringen haben, wollte man also dem zufälligen Gange einer nach inhaltlichen Gesichtspunkten aufgestellten Lektüre die Erwerbung der nötigen Sprachkenntnisse auf induktivem Wege überlassen, so würde nach des Korref. Meinung die unbedingt nötige grammatische Sicherheit sehr fraglich werden. Denn die naturgemäfs in dem klassischen Werke verstreuten und doch innerlich zusammengehörigen sprachlichen Erscheinungen eben trotz dieser Zerstreuung zu einem als Einheit erkannten sicheren geistigen Besitz zu machen, ist dann mindestens erschwert, vielleicht kaum möglich.

Es soll also die Regel möglichst im Anschlufs an die Lektüre d. h. zunächst an das zu diesem Zweck eingerichtete Lese- und Uebungsbuch möglichst vom Schüler selbst gefunden werden.

Das wird bei der zweiten und dritten fremden Sprache, „nachdem das Bewufstsein des grammatischen Fachwerks schon in der Ausbildung begriffen ist", viel leichter geschehen, als bei Erlernung der ersten, also auch auf der höhern Stufe leichter als auf der niedern. Man mufs freilich darauf hinweisen, dafs diese Methode zumal im Klassenunterrichte anfänglich mehr Zeit kostet als die frühere, dafs sie durch die unvermeidliche Abgrenzung der Klassenpensen und Anforderun-

---

[20]) „Es ist eine falsche Gründlichkeit, die alles über einen Gegenstand Wissenswerte auf einmal vor den Lernenden ausschüttet, und in dem Streben, ja keine Lücken zu lassen, übersieht man, dafs Lücken, wenn sie als solche gefühlt werden, das Treibende der Erkenntnis sind, und dafs Unausgefülltes zur Ausfüllung hindrängt. (Willmann, päd. Vortr. S. 13).

gen der Klassenziele erschwert wird [21]). Aber der geistige Gewinn ist ein gröſserer, und der Zeitverlust wird daher später durch dies Mehr von geistiger Kraft wieder eingebracht. Gleichartiges, geschicktes Ineinandergreifen der einzelnen Lehrer ist hier natürlich vor allem unerläſslich.

Das vom Ref. Wernigerode erwähnte Regelbuch (vom Ref. citiert), in welches der Schüler die einzelnen Bestandteile der ganzen Regel einzutragen hat, hält Korref. für entbehrlich, zeitraubend und, sofern es eine von der abschliessenden Fassung anfangs abweichende, weitere, unbestimmtere enthält, geradezu für bedenklich, da von der schriftlichen Fixierung leicht auch das Unzulängliche dem Gedächtnis sich einprägen kann. Dass auf höheren Stufen die aus der Lektüre sich ergebenden stilistischen Beobachtungen in die Kollektaneen eingetragen werden, ist etwas anderes.

Von einer Grammatik ohne Regeln, wie Ref. sie wünscht, gesteht Korref. sich keine rechte Vorstellung machen und nicht viel versprechen zu können. Er ist allerdings der Meinung, dass unsere Schulgrammatiken in Wahl und Darstellung des Stoffes vielfach kürzer sein könnten; aber deshalb hält er doch die präzise Fassung der Regel selbst neben dem Musterbeispiel durchaus nicht für überflüssig. Es ist wesentlich, dass der Schüler, nachdem die Regel gefunden ist, dieselbe in der massgebenden, einfachsten Form fixiert sieht. Nach Ziller soll eine Reihe von gleichartigen Erscheinungen auf das Gesetz, die Regel zurückgeführt und diese in der Grammatik aufgeschlagen und mit einem Musterbeispiel gemerkt werden. Auch bedarf das Verständnis des Beispiels und die Kenntnis der Regel gelegentlich der Auffrischung. Die Grammatik ist zugleich Nachschlagebuch, und in solchem darf die Regel nicht fehlen.

15. Zur Maturitätsprüfung. (S. 79.)

Dass die Prüfungsaufgaben im Anschluss an das Vorauf-behandelte gegeben werden, ist eine berechtigte Forderung;

[21]) Deshalb verzichtet auch Wernigerode Kfz. auf ihre konsequente Durchführung und will sie nur, aber auch jedenfalls als Grundlage und Ziel jedes Unterrichts festhalten.

ob dieser Anschluss ohne Gefahr der „allerstrengste" sein würde, bezweifelt Korref. Leicht könnte dann der Schüler z. B. im deutschen Aufsatz einfach eine Reproduktion des vom Lehrer Vorgetragenen oder unter Hülfe desselben in der Klasse Gefundenen zu leisten haben. Die Prüfungsarbeit soll aber etwas mehr aufweisen, der Abiturient soll das Thema „mit eigenem Urteil" behandeln („Ordnung der Entlassungsprüfungen § 3"). Man sorge dafür, dass der Gedankenkreis des Themas soweit erschlossen ist, dass der Abiturient sich in demselben frei und nach eigenem Entschliessen bewegen kann, nicht aber dafür, dass er bereits gegangene Wege bloss noch einmal zu gehen braucht.

Mit den vom Ref. aufgestellten Thesen ist Korref. einverstanden und hat ihnen keine hinzuzufügen.

Das Lehr-

	Stufen.	Zweck.
1.	**Vorbereitung.** a. Stellung der Aufgabe. Bezeichnung des Ziels.	Anknüpfung an die voraufgehende Gedankenwelt. Erregung der Erwartung.
	b. Orientierende Vorbesprechung. Vorblick.	Weckung, bez. Berichtigung, Ergänzung des noch rohen Vorstellungsmaterials. Grundlegung für das Interesse.
2.	**Synthese.** Darbietung. Anblick. Einblick.	Erzeugung von neuen Anschauungen u. Vorstellungen (sinnlichen und geistigen, inneren und äusseren). Vorbereitung des vielseitigen (sympathet., socialen, religiösen, — empirischen, speculativen, ästhetisch-ethischen) Interesses.
3.	**Associazion.** Rückblick u. tieferer Einblick.	Bildung des Urteils und tieferen Verständnisses. Vertiefung des Sinnes (Naturgefühl, geschichtl., geogr., mathemat., sprachl. etc. Sinn). Vorbereitung des conzentrierten Interesses.
4.	**System.** Ueberblick.	Bildung zu systematischem, begrifflichen Denken. Bildung der Gesammterkenntnis durch Anschauung, Vorstellung und Begriff, und der Gesammtteilnahme für die Kreise von Natur u. Menschheit, die Welt des Irdischen u. Ewigen. — Bildung des vielseitigen und conzentrierten Interesses.
5.	**Function.** Anwendung. Uebung. (Herbart: Methode d. h. methodisches Denken.)	Bildung des Willens. Erweisung des gewonnenen Interesses (im Sinne Herbarts).

Anmerkung: In Summa: Bildung der Erkenntnis (durch Anschauung, Vor-
Staat u. Kirche), und des Willens. Ziel:

verfahren.

Mittel.

Reproduzieren, bez. Corrigieren schon bekannter Vorstellungen.

Begrenzte nach (methodischen) Einheiten wohlgegliederte, sachgemässe, anschauliche, durchsichtige, lebendige d. h. lebensvolle, zum Mitdurchleben von Seiten der Schüler geeignete, in die Tiefen des ethischen Gehaltes durch die Momente von Fortschritt und Ruhe einführende Darbietung des Objekts.

Befestigung u. Verdichtung der gewonnenen Anschauungen und Vorstellungen durch zurück- u. vorgreifende, repetitive u. rezentrische, vergleichende, den Parallelismus, die Kontraste, Reihenbildung u. Kombinatorik verwendende, die Beziehungen der Dinge zu einander, das Verhältniss von Ursache und Wirkung, Mittel u. Zweck, Bedingung u. Bedingtem u. s. w. aufsuchende, verknüpfende, gruppierende, zusammenfassende, auf Besinnung und Vertiefung gerichtete Betrachtungsweise.

Einreihung u. Einordnung der einzelnen (methodischen) Einheiten in den systematischen Zusammenhang eines grösseren Ganzen zur Erzeugung grösserer Begriffsreihen.

Uebung in mannigfachen Aufgaben mündlicher oder schriftlicher, einfacher oder zusammengesetzter, mehr oder weniger, aber in jedem Falle vorbereiteter Art.

---

stellung und Begriff), der Teilnahme (für Natur u. Menschheit, für den Einzelnen, Entwicklung der ganzen Persönlichkeit.

Uebersicht

über die Litteratur der **Herbart-Ziller-Stoy**'schen Didaktik.

Herbart's pädagogische Schriften. Mit Herbart's Biographie herausg. von Dr. Fr. Bartholomaei. 2 Bde. 2. Aufl. Langensalza 1877.

— Pädagogische Schriften in chronologischer Reihenfolge herausg., mit Einleitung, Anmerkungen u. comparativem Register vers. von Dr. O. Willmann. 2 Bde. 2. Ausg. 1880.

T. Ziller. Einleitung in die allgemeine Pädagogik. Leipzig 1856.

— Die Regierung der Kinder. Leipzig 1857.

— Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865.

— Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876.

K. V. Stoy. Encyclopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. 2. umgearbeitete Aufl. Leipzig 1878.

H. Kern. Grundriss der Pädagogik. 3. Aufl. Berlin 1881.

Vademecum für Praktikanten des pädagogischen Seminars zu Leipzig. Leipzig 1870.

Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 1—15. 1869—83.

W. Rein. Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbart'schen Grundsätzen. Das I.—VI. Schuljahr. Eisenach und Dresden 1883.

F. W. Dörpfeld. Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, zunächst für Volks- und Mittelschulen. Gütersloh 1873.

— Der didaktische Materialismus. Gütersloh 1879.

Chr. Ufer. Vorschule der Pädagogik Herbart's. Dresden 1883.

Die Schriften von **O. Willmann** sind S. 10 Anm. 2 aufgeführt.

Hofbuchdruckerei von W. Büxenstein in Berlin.

Educ 198.4.82
In Wieweit sind die Herbart-Ziller-
Widener Library 004898708
3 2044 079 659 256